ISSN 2304-0033

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени ФРАНЦИСКА СКОРИНЫ»

Творчество



молодых ' 2018

СБОРНИК НАУЧНЫХ РАБОТ
СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ

В четырех частях

Часть 3

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2018

УДК 001:378.4 (476.2)

В сборнике, состоящем из четырех частей, помещены лучшие научные работы студентов, магистрантов и аспирантов учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». В третьей части освещается современное положение, проблемы и перспективы развития гуманитарных наук.

Сборник адресуется научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам, магистрантам.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Р. В. Бородич (главный редактор), А. В. Бредихина (ответственный секретарь), Н. Б. Осипенко, И. В. Глухова, А. С. Малиновский, Ю. И. Иванова, А. С. Соколов, Ю. М. Бачура, А. А. Середа, В. Н. Дворак, С. Ф. Веремеев, Н. В. Насон

Рецензенты:

кандидат педагогических наук *С. С. Кветинский;*
кандидат филологических наук *М. В. Буракова;*
кандидат педагогических наук *Т. М. Соколова;*
кандидат филологических наук *И. Н. Пузенко;*
кандидат исторических наук *Л. С. Скрябина*

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Творчество



молодых ' 2018

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Абышова Р. И. Кросс-культурные особенности представлений о семейных установках, ролевых ожиданиях и притязаниях в браке у студентов…… 7

Авсиевич В. В. Особенности копинг-поведения подростков с риском суицидального поведения…… 10

Адамовская В. Ю. Взаимосвязь отношения к опасности и переживание страхов и фобий в юношеском возрасте…… 13

Азявчикова Н. И. Специфика связи киберкоммуникативной зависимости и коммуникативной компетентности у подростков…… 16

Аксёнчикова А. А. Названия растений в стихотворениях китайских поэтов Ли Бо и Ду Фу…… 20

Акыева Н. А. Комплекс неполноценности у магистрантов с разным уровнем невротизации…… 22

Аниськов А. В. Аграрная политика большевиков в Беларуси в 1920-е годы…… 25

Артюшкова Е. О. Явление переключения кода в рекламных текстах…… 28

Баборико Е. С. Проблема структуры бытия в философии с учётом онтологических критериев…… 31

Барановская Ю. В. Использование мнемотехнических приемов в обучении иноязычной лексике…… 33

Батурина А. Е. Способы развития коммуникативной компетенции у учащихся при обучении английскому языку…… 36

Белодед В. А. Зоометафора «*гусь*» в русском и китайском языках: семантика и этнокультурные коннотации…… 38

Белодедова М. А. Гендерные особенности стиля саморегуляции и мотивации достижения в юношеском возрасте…… 42

Белых А. А. Взгляд на здоровье студентов через призму показателей аппарата кровообращения…… 45

Бельченко Ю. Г. Проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом у студентов…… 48

Бова К. И. Ход боевых действий в арабо-израильской войне 1973 года…… 50

Бовтунова Н. А., Дудаль Н. Н. Различные аспекты удовлетворенности браком… 54

Богаченко Р. Ю. Роль невербальных средств выражения воздействия в предвыборной речи политических деятелей…… 57

Боголюбская В. С. Социально-ценностное отношение обучающихся к изучению иностранного языка: историко-педагогический аспект…… 60

Большой Д. И. Толстовское религиозное движение перед революцией 1905 года 64

Бондарь Н. О. Особенности психологического благополучия подростков с нарушением слуха…… 67

Борисенко И. В. Некоторые археологические свидетельства христианизации земель Полесья…… 70

Бугаева Е. В. Взаимосвязь переживания страха и тревожности спортсменами и соревновательной результативности…… 73
Булина А. Л. Советская историография эпохи Ивана Грозного 1950–1960-х годов.: попытки десталинизации концептуальных подходов…… 77
Буткевич М. А. Прогнозирование: значимость для индивида, общества и государства в целом…… 80
Бычкова Е. А. Установление различий уровней тревожности и психосоматической симптоматики в зависимости от физической активности студентов…….. 83
Вербицкий В. В. Особенности спортивного травматизма в регби…… 86
Вербовская Е. А. Изучение психологической готовности к отцовству у юношей с различным типом отношений в родительской семье…… 89
Ветошкина К. Н. Социальные и экономические проблемы глобальной значимости: сущность, возможные перспективы и пути решения…… 92
Волкова Е. В. Существующие подходы к формированию грамматических навыков…… 95
Волкова И. С. Эмоциональное состояние работающих женщин среднего возраста…… 98
Гавриленко А. А. Особенности копинг-поведения студентов с высоким уровнем эмоциональной дезадаптации…… 100
Гавриленко Т. В. Застенчивость в подростковом возрасте…….. 102
Гапоненко В. А. Спортивные единоборства в системе физического воспитания.. 105
Гарельская О. С. Использование игровых приемов на уроках английского языка.. 108
Герасимёнок Е. В. Особенности проявления застенчивости у студентов с разным уровнем тревожности…… 111
Геронина О. О. Древняя история и средневековье Витебщины в научном наследии А. П. Сапунова……. 115
Глузд В. І. Традыцыі пахавальнай абраднасці Жлобіншчыны……. 117
Годунова Д. Г. Тест как средство контроля умений чтения на иностранном языке.. 121
Головейко В. В. О возможностях использования компьютерных программ на уроке английского языка…… 124
Головко К. В. Личностные факторы «нейротизм» и «экстраверсия» и восприятие стресса…… 127
Горленко Е. В. Деловая игра как средство обучения иностранному языку…… 129
Гормаш В. В. Создание танковых войск нацистской Германии во второй половине 1930-х годов: стратегическо-тактические и технические аспекты…… 131
Горошко Н. С. Методика и практика стимулирования учебно-познавательной активности учащихся на уроках математики…….. 134
Господарева А. А. Идея восточнославянской цивилизации в контексте русской философии серебряного века……. 137
Григорьянц А. Ю. События 27–29 февраля 1988 года в городе Сумгаит Азербайджанской ССР. …… 140
Гринкевич О. О. Памятники эпиграфики и сфрагистики периода Киевской Руси, найденные в Гомельской области……. 143
Гусакова Е. Л. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи…… 145
Дакукін А. Д. Філасофская скіраванасць творчасці Алеся Разанава……. 148
Демидова Д. Я. Шотландский референдум о независимости…….. 151
Дубоделова О. А. Специфика психологического благополучия подростков……. 155
Евменова Е. А. Развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте... 158

Ермаков Е. С. Отношения между Конфедерацией и США до начала Гражданской войны (март-апрель 1861 года)…… 161
Ермоленко Н. Н. Социально-педагогическое сопровождение развития одаренности младших школьников…… 164
Ерохова Е. С. Теоретический анализ проблемы эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями…… 166
Ершова А. Н. Особенности перевода фразеологизмов с именами собственными в художественном тексте…… 168
Есманчик К. А. Использование игровых приемов на младшем этапе средней школы…… 171
Жигалов Р. И. Торгово-экономические отношения Российской империи с Великобританией через призму таможенной политики второй половины 18 века…… 174
Заброцкая Л. В. Проблема выбора, связанная с экзистенциалом «страх», в литературе жанра чиллер…… 177
Завтрикова П. С. Метафорическое окружение посессивного комплекса «наш внутренний мир» (на материале Национального корпуса русского языка)……. 180
Зенько Н. Н. Педагогический потенциал волонтерства…… 183
Зикеева А. Д. Особенности доверия к себе и к миру подростков из неполных семей…… 187
Золоткова М. Н. Деятельность психолога по развитию креативности в юношеском возрасте……. 191
Ивкович А. С. К вопросу оптимизации двигательной активности учащихся старших классов…… 193
Игнатенко М. В. «Медицинская проза» и «врачебная проза»: единство и борьба противоположностей……. 195
Игнатенко М. В. Вклад личности в науку: медики-ученые Ф. Г. Углов, Н. М. Амосов……. 199
Иотченко Е. А. Трактовка причин войны 1812 года российскими военными и политическими деятелями……. 202
Казаков В. В. Развитие московской промышленности в конце 18 – начале 19 века…….. 204
Казлова Н. І. Нацыянальны аспект антырэлігійнай прапаганды ў СССР у канцы 1920-х–1930-я гады……. 207
Калесник С. В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и защитных механизмов личности медицинского персонала хирургического профиля…… 210
Калинина Е. И. Психологическая коррекция межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития…… 214
Калинина Т. И. Особенности детско-родительских отношений подростков из однодетных и многодетных семей…… 217
Калиночкина Д. Л. Карьерная готовность молодых специалистов……. 220
Каменюкова В. А. Феномен двайніцтва ў аповесці Сержа Мінскевіча “Рок@Нат”…….. 223
Канаваленка А. В. Прасторава-часавая структура рамана Л. Дайнекі «Той, каго ўдарылі па шчацэ»……. 226
Канаш О. В. Психологическая диагностика депрессии и невротизации медсестер со стажем работы более 10 лет…… 229
Кизило П. А. Применение аудиовизуальных средств для повышения мотивации к изучению иностранного языка…… 231
Кирюшкина Е. А. Коммуникативно-прагматическое пространство говорящего субъекта…… 234

Клемин А. Е. Способы определения величины тренировочного отягощения при выполнении силовых упражнений…… 237
Климович В. Ю. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся в учреждении дополнительного образования…… 240
Клиновая В. С. Особенности защитно-совладающего поведения сотрудников МЧС……. 243
Клюева Е. М. Геймификация как способ повышения мотивации учащихся……. 247
Ковалева А. В. Смысложизненные ориентации юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества……... 249
Копейкина Д. А. Роль воспринимаемой социальной поддержки в преодолении стрессовых и трудноразрешимых ситуаций…… 253
Кораблёв Ю. Ю. Попытки реформирования православной церкви в Киевско-Галицкой митрополии на протяжении 16 века…… 255
Котляров Ю. П. Политика последних магистров Тевтонского ордена и его трансформация в Прусское герцогство…… 259
Котова В. В. Метафора как средство воздействия в англоязычных рекламных слоганах…….. 262
Котова И. С. Акронимы в публицистическом стиле……. 265
Краснова М. В. Особенности мотивационно-волевой сферы спортсменов-дзюдоистов…….. 268
Круглова А. С. Грозненский нефтяной синдикат: создание и деятельность в начале 20 века……. 270
Куделка Т. В. Культуроведческие трудности при обучении диалогическому общению в старших классах…… 273
Кудряшова Ю. С. Концепт «старость» в паремиологическом фонде английского и итальянского языков…….. 276
Кузнецова К. Г. Языковые особенности заголовков как элемента жанра «эксперимент» в англоязычном медийном дискурсе…… 279
Кузьменкова А. В. Второй Ватиканский собор…… 283
Кузьменкова М. А. Психологическая помощь семьям, воспитывающим старших дошкольников с речевыми нарушениями…… 286
Кулеш А. В. Трансформация крестьянских представлений об императорской власти от великих реформ до начала 20 века..…… 290
Кунделева Е. М. Взаимосвязь ценностных и профессиональных ориентаций личности в старшем школьном возрасте…… 292
Курлович Е. П. Взаимосвязь проявления буллинга и виктимности личности в подростковом возрасте…… 293
Кутас А. В. Конфликтное поведение подростков с разным уровнем социальной изолированности……. 297
Авторы…… 301



молодых ' 2018

УДК 159.9:316.663.5:316.77:316.647:316.36-057.875

Р. И. Абышова

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ УСТАНОВКАХ, РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЯХ И ПРИТЯЗАНИЯХ В БРАКЕ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена кросс-культурным особенностям представлений о семейных установках, ролевых ожиданиях и притязаниях в браке у студентов. В ней рассмотрено понятия «семейные установки», «ролевые ожидания» и «притязания в браке», представлены полученные данные эмпирического исследования, проведенного среди белорусских, туркменских и китайских студентов, основные выводы и статистически значимые результаты исследования по изучаемой проблеме.

Семейные установки – это представления личности о браке и семье, что определяет состояние готовности к браку и поведение его в браке [1, с. 72–75].

Характер супружеских отношений во многом зависит от степени согласованности семейных ценностей мужа и жены и ролевых представлений о том, кто и в какой степени отвечает за реализацию определенной семейной сферы. Адекватность ролевого поведения супругов зависит от соответствия *ролевых ожиданий* (установка мужа и жены на активное выполнение партнером семейных обязанностей) *ролевым притязаниям* супругов (личная готовность каждого из партнеров выполнять семейные роли) [2, с. 360].

Исследование особенностей представлений о семейных установках, ролевых ожиданиях и притязаниях в браке было проведено на выборке туркменских, белорусских и китайских студентов (150 человек), обучающихся в Гомельском государственном университете имени Франциска Скорины, возраст респондентов составил от 17 до 26 лет.

По итогам проведенного исследования с помощью опросника «Измерение установок в семейной паре» [3, с. 78–90], который предназначен для определения взглядов испытуемых по наиболее значимым в семейном взаимодействии сферам жизни, были выявлены следующие статистически значимые результаты:

- *ориентация на совместную деятельность супругов во всех сферах жизни:* у 68 % туркменок в большей степени выражена ориентация на совместную деятельность супругов, чем у юношей-туркмен (36 %)**.** Аналогичная картина у белорусских респондентов: для 64 % девушек также в большей степени выражена данная сфера семейной жизни, чем у юношей (40 %). И только у юношей-китайцев (84 %) данная шкала более выражена, чем у китаянок (52 %);

- *лояльное отношение к разводу: китайские* (девушки 60 % и юноши 76 %) и *белорусские респонденты* (девушки 72 % и юноши 84 %) отметили наиболее лояльное отношение к разводу, чем *туркменские студенты* (юноши 20 % и девушки 32 %);

- *запретность темы сексуальных отношений:* для *туркменских студентов* (юношей 28 % и девушек 80 %), *китайских* (девушек 32 % и юношей 28 %) *и белорусских* (девушек 40 % и юношей 20 %) *респондентов* тема сексуальных отношений представляется запретной;

- *значимость роли детей в жизни человека (отношение к детям):* наиболее значимой представляется данная роль для *туркменок* (52 %), *китаянок* (60 %) и *белорусок* (80 %), нежели для юношей;

- *бережливое отношение к деньгам: девушки-туркменки* (80 %) и *белоруски* (80 %) более бережливо относятся к деньгам, чем *китаянки* (28 %). И только 28 % *туркмен*, 40 % *китайцев* и 40 % *белорусов* отметили «денежную бережливость».

Для определения представлений испытуемых о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнера. Эти показатели, отражая основные функции семьи, составляют шкалу семейных ценностей (ШСЦ); а также для уточнения представлений респондентов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций, объединенных шкалой ролевых ожиданий и притязаний (ШРОП) была применена методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» [4, с.110–116].

По итогам респондирования студентов имеются различия в ролевых ожиданиях и притязаниях в браке по шкалам:

- *интимно-сексуальная шкала*: для *юношей-туркмен* (76 %), *белорусов* (68 %) и *китайцев* (72 %) данная сфера более значима, чем для *девушек-туркменок* (40 %), *белорусок* (60 %) и *китаянок* (60 %). Отсюда заметная рассогласованность в значимости интимно-сексуальной ценности 36 %. Так, в китайской традиции секс – это составная часть жизни, так как сексуальная совместимость супругов имеет важное значение и отражается в семейном укладе;

- *шкала личностной идентификации с супругом(ой):* для *юношей-туркмен* (40 %) ощутимо ниже, чем для *туркменок* (80 %); а у *респондентов-белорусов* как для юношей, так и для девушек (по 52 %) данная ценность одинаково значима. И только для 56 % *китаянок* данная шкала более значима, чем для *юношей-китайцев* (32 %). Но в целом можно предположить, что студенты-туркмены, китайцы и белорусы ориентируются на так называемый супружеский тип семейной организации, в основе которого лежит ценностно-ориентационное единство брачных партнеров;

- х*озяйственно-бытовая шкала*: значимость указанной ценности для *юношей-туркмен* (72 %) несколько выше, чем для *девушек* (44 %) – это обусловлено тем, что у туркменских студентов более традиционные представления о семье. Данная ценность для *белорусских студентов* юношей (60 %) несколько выше, чем для девушек 48 %. А также высокие результате по данной шкале отметили только 24 % *китаянок* и 48 % *юношей-китайцев*. Объясняется это тем, что в современной семье отношение к поведению мужа и жены становятся все менее жесткими;

- *родительско-воспитательская шкала*: следует учитывать тот факт, что принявшие в исследовании студенты не состоят в браке, а, следовательно, не имеют детей. *Девушки-туркменки* (76 %), *белоруски* (60 %) и *китаянки* (64 %) уделяют рассматриваемой ценности значительно большее внимание, чем юноши: *туркмены* (56 %), *китайцы* (56 %) и *белорусы* (40 %). Это подтверждает традиционные взгляды на главенствующую роль женщин в воспитании детей;

- *шкала социальной активности*: *туркменские студенты*, как юноши, так и девушки, придают данной ценности одинаковую значимость (по 48 %) – это выражает значимость внесемейных интересов для юноши (девушки), являющихся основными ценностями в процессе межличностного взаимодействия супругов. У *белорусских студентов* стремление

реализовать интересы у юношей (56 %) несколько выше, чем у девушек (44 %), а у *респондентов-китайцев* девушек (72 %) стремление активно участвовать в общественной и профессиональной сфере несколько выше, чем у юношей (56 %). Это связано с тем, что перемены, которые происходят в современном китайском «мире», способствуют расширению масштабов социального влияния женщин и ускоряют процессы вовлечения их в различные общественные движения и структуры. Это заставляет по-новому взглянуть на роль женщины как в семье, так и в обществе;

- *эмоционально-психотерапевтическая шкала*: так, *туркменские* (40 %) и *белорусские* (52 %) юноши в меньшей степени уделяют внимание психологическому климату в семье, оказанию эмоциональной и моральной поддержки. *Юноши-китайцы* (68 %) ориентированы на то, что роль эмоционального лидера в семье принадлежит женщинам. А *туркменки* (88 %) и *белоруски* (72 %) приписывают эту роль женам. Указанная семейная ценность более значима для *туркменок и белорусок*: они готовы взять инициативу на себя в создании в семье психологической атмосферы, которая способствует самовыражению личности, является источником моральной и эмоциональной поддержки друг другу. И только 37 % *китаянок* выразили готовность оказывать моральную и эмоциональную поддержку членам семьи;

- *шкала внешней привлекательности:* в данном случае рассогласованности между *юношами-туркменами* (56 %), *китайцами* (52 %) и *белорусами* (60 %) и *девушками-туркменками* (48 %), *китаянками* (60 %) и *белорусками* (56 %) практически не наблюдается. Значимость указанной сферы для студентов легко объяснить тем, что как юноше, так и девушке хочется красиво одеваться, соответствовать стандартам моды, видеть рядом с собой внешне привлекательного партнера.

Таким образом, исходя из вышеперечисленных результатов эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы: современные внутрисемейные отношения в *Китае* характеризуются тенденцией к эгалитаризации, и это отражается на представлениях молодых людей о распределении ролей в семье. Для современной молодежи Китая вступление в брак связано с любовью, в отличие от старых обычаев – с продолжением рода. Идеальной моделью семьи, соответствующей современному обществу, считается модель, основанная, принципах партнёрства и разделения функций внутри семьи при совместном принятии супругами важных решений. В современном обществе считается, что без любви и опеки невозможно существование гармоничной семьи и жизненного счастья. Не осуждаются сейчас и добрачные отношения, в том числе и половые связи, если раньше это массово осуждалось, то сейчас встречается не редко. Девушки ориентированы на равноправные отношения в семье, совместное ведение домашнего хозяйства и воспитание детей. Положение женщины в семье значительно изменилось. Получение образования, возможность иметь работу и обретение финансовой самостоятельности позволили женщине стать более свободной и независимой в семейных отношениях.

То же самое можно сказать и о б*елорусских семьях*, где происходит разрушение традиционной культуры семьи, изменение уклада жизни семьи, общепринятых норм поведения, характера супружеских отношений, взаимоотношений между родителями и детьми:

- рост числа нуклеарных семей, исключение из жизнедеятельности семьи широкого круга кровных родственников;

- сегодня женщины занимаются не только хозяйством и воспитанием детей, но и приносят в дом деньги наряду с мужчинами;

- воспитанием детей занимаются оба супруга;

- изменение традиционных семейных ценностей и нравственных норм семейных отношений, смещение приоритетов личностных качеств, повлекшее за собой изменения в структуре и атмосфере семьи.

Традиционные представления об организации семейной жизни, месте индивида в семье в значительной степени трансформируются в сторону новых форм и ценностей: функции распределения семейного бюджета, участия в школьном воспитании, оказания помощи детям в подготовке школьных заданий, а также обеспечения семейного уюта, поддержания семейного «очага» на паритетных началах должны обеспечивать оба супруга при доминировании жены.

Для *туркменской* семьи характерны крепкость брачных уз, любовь к детям, несмотря на то, что в *Туркменистане* увеличилась роль женщины в семье: появилась возможность заниматься не только хозяйством и воспитанием детей, но и получать образование и работать, под натиском современности и обобщенности традиционный уклад семейной жизни продолжает преобладать во внутреннем сознании людей: глава семьи – старший мужчина, на них ложится основной груз забот о семье и о детях. Ему необходимо содержать всю семью, жену и своих детей, которые не должны ни в чем нуждаться, а женщины и дети обеспечивают надежный тыл. Из поколения в поколения это закладывалось и откладывалось в подсознательном отношении жителей Туркмении к образованию семьи и брака. Традиции, сохранившиеся по сей день, несут важную психологическую, экономическую, историческую, этническую важность их сохранности и развития.

Литература

1 Петрякова, О. Л. Семейный образ жизни в системе ценностей поколений / О. Л. Петрякова // Социальная педагогика. – 2013. – № 6. – С. 72–75.

2 Олифирович, Н. И., Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкин, Т. Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2007. – 360 с.

3 Алешина, Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – Москва: МГУ, 1987. – С. 78–90.

4 Волкова А. Н. Методические приемы диагностики супружеских затруднений / А. Н. Волкова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110–116.

УДК 159.9.072.59:316.622:316.624.3:616.89-008.441.44-053.6

В. В. Авсиевич

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РИСКОМ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Представлены результаты эмпирического исследования копинг-стратегий у подростков, склонных к суицидальному поведению. Выявлена специфика использования видов копинг-стратегий учащимися с различным риском суицидального поведения: в группе с тяжелой и выраженной депрессией частота встречаемости адаптивных копинг-стратегий значительно ниже, чем в группе подростков с отсутствием депрессивных симптомов.

В настоящее время одной из актуальных проблем, встающих перед специалистами в области психологии, является проблема суицидального поведения, особенно в подростковой популяции. Аналитические обзоры свидетельствует, что за последние десятилетия наблюдается рост самоубийств среди подростков и молодежи в возрасте 11–24 лет. В числе возможных причин наблюдаемых процессов указывают ухудшение психического здоровья подростков в виде депрессивных симптомов и тревоги, аддикций, что вызывается усилением психосоциального стресса, связанного с неравенством, одиночеством, кризисом семьи и недостатком социальной поддержки [1].

Результаты, полученные в цикле исследований, проведенных на основе многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра [2], раскрывают психологические механизмы суицидального поведения и в качестве причин, предрасполагающих к совершению суицида, называются дефицит навыков решения проблем и совладания с жизненным стрессом [3]. Отмечается, что специфичными для подростков с суицидальной направленностью являются такие дезадаптивные копинг-стратегии, как «самообвинение» и «сравнение себя с другими» [4], психическое избегание и «вентилирования» эмоций [2].

С целью изучения характера копинг-стратегий у подростков, склонных к суицидальному поведению, нами проведено эмпирическое исследование на базе УО «Гомельский Государственный автомеханический колледж». Испытуемые – учащиеся 2 курса отделения автомехаников в возрасте от 14 до 17 лет. Общее количество выборки составило 100 человек.

Выраженность депрессивной симптоматики как показателя суицидального риска определялась с помощью опросника депрессивности (BDI) А. Бека в адаптации Н. В. Тарабриной. Для выявления групп копинг-стратегий использовалась методика для психологической диагностики копинг-механизмов Э. Хейма, адаптированная Л. И. Вассерманом.

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о выраженности депрессивных состояний в исследуемой выборке (рисунок 1).

Установлено, что у 39 % учащихся выявлены симптомы депрессии в самоотчете, из них у 12% испытуемых – тяжелая и выраженная формы депрессии, симптомы умеренной формы депрессии имеют 11 % учащихся легкая форма депрессии отмечается у 16 % подростков.

Кроме того, данные исследования свидетельствуют о достаточно высоком суицидальном риске у обследуемой выборки: 11 % учащихся отмечает в самоотчете наличие пассивных суицидальных мыслей («Ко мне приходят мысли покончить с собой, но я не буду их осуществлять»), а 6 % респондентов сообщают о намерении совершить суицид в любой подходящий момент («Я бы убил себя, если бы представился случай»).

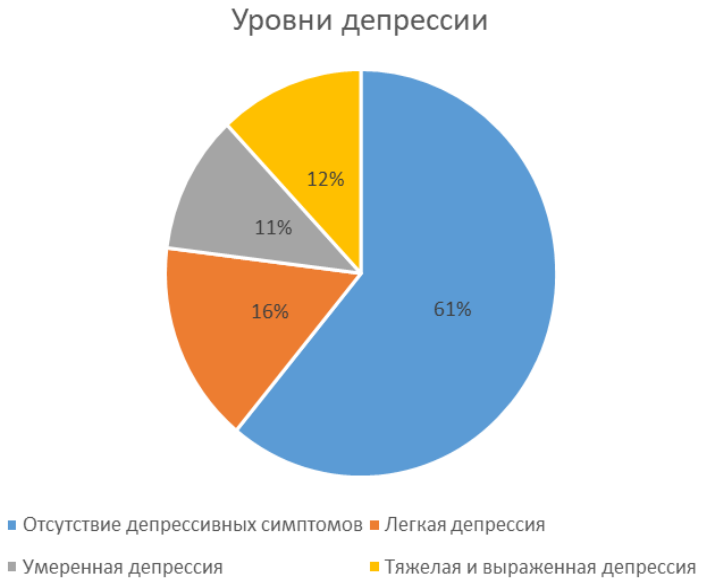


Рисунок 1 – Показатели уровня депрессии у подростков, в %

Сопоставление показателей выраженности депрессивной симптоматики и копинг-стратегий показало, что в группе учащихся с тяжелой и выраженной депрессией частота встречаемости неадаптивных – копинг-стратегий (58,3 %) значительно выше, чем адаптивных (8,3 %) и относительно адаптивных (33,3 %).

Представители данной категории преимущественно используют пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей *(когнитивные копинг-стратегии*: «смирение», «растерянность», «диссимуляция» «игнорирование»*)*. Их поведение характеризуется подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других (*эмоциональных копинг-стратегии:* «подавление эмоций», «покорность», «самообвинение», «агрессивность»). Они стараются избегать мыслей о неприятностях, выбирают пассивность, уединение, покой, изоляцию, стремятся уйти от активных интерперсональных контактов, отказываются от решения проблем (*поведенческие копинг-стратегии:* «активное избегание», «отступление») [5].

В поведении испытуемых с отсутствием депрессивных симптомов преобладают адаптивные (39,3 %) и относительно адаптивные (42,6 %) копинг-стратегии, неадаптивные встречаются значительно реже – у 14,7 % подростков этой категории. Они чаще используют формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций (*когнитивные копинг-стратегий:* «проблемный анализ», «установка собственной ценности», «сохранение самообладания»). Их эмоциональное состояние характеризуется активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации (*эмоциональные копинг-стратегии:* «протест», «оптимизм». Они используют *поведенческие копинг-стратегии* «сотрудничество», «обращение», «альтруизм», т.е. вступают в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищут поддержку в ближайшем социальном окружении или сами предлагают ее близким в преодолении трудностей [5].

Использование относительно адаптивных копинг-стратегий позволяет подросткам с отсутствием депрессивных симптомов адекватно оценивать трудность ситуации, придавать особый смысл ее преодолению, проявлять стойкость при столкновении со сложными проблемами, снимать напряжение, связанное с проблемами, временно уходить от решения проблем с помощью погружения в любимое дело, путешествия и т. д.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что одной из задач профилактической работы с подростками группы риска суицидального поведения должно стать развитие конструктивных навыков решения проблем.

Литература

1 Розанов, В. А. Самоубийства среди детей и подростков – что происходит и в чем причина / В. А. Розанов // Суицидология. – 2014. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 16–28.

2 Холмогорова, А. Б., Воликова С. В. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра / А. Б. Холмогорова, С. В. Воликова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 2. URL: http://www.medpsy (дата обращения: 10.03.2018 г.).

3 Холмогорова, А. Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии / А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. –Т. 24. – № 3. – С. 144–163.

4 Павлова, Т. С. Копинг-стратегии подростков с антиви-тальными переживаниями / Т.С. Павлова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 1–14.

5 Набиуллина, Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учебное пособие / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. – Казань, 2003. – 99 с.

УДК 159.923:614.8:159.922.8:616.89-008.441.1

В. Ю. Адамовская

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К ОПАСНОСТИ И ПЕРЕЖИВАНИЕ СТРАХОВ И ФОБИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена исследованию взаимосвязи отношения к опасности и переживанию страхов и фобий в юношеском возрасте. Разъяснены понятия «отношение к опасности», «страх», «фобия». Представлены результаты эмпирического исследования по опроснику на выявление типа отношения к опасности (студенты) (В. Г. Маралов, Е. Ю. Малышева, О. В. Смирнова, Е. Л. Перченко, И. А. Табунов), «Опроснику иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю. Щербатых и Е. Ивлевой) и «Чего мы боимся» В. Леви (С-тест).

Говоря об отношении к опасности, лучше всего обратиться к пирамиде потребностей по А. Маслоу. Отношение к опасности – это та же потребность в безопасности – стоит у него на втором месте после естественных физиологических потребностей, значит она весьма важна для человека.

В своем труде «Теория о человеческой мотивации», опубликованном в журнале US Psychological Review, он писал:

«Здоровый, нормальный, удачливый взрослый в нашей культуре в основном удовлетворен в его потребностях безопасности. Мирное, гладко управление, хорошее общество обычно заставляет своих участников чувствовать себя достаточно в безопасности от диких животных, экстремальных значений температуры, преступников, нападения и убийства, тирании, и т.д. Поэтому в очень реальном смысле, у него больше нет потребностей безопасности как активных факторов мотивации. Так же, как пресыщенный человек больше не проголодался, безопасный человек больше не чувствует себя подвергаемым опасности.

Другие более широкие аспекты попытки искать безопасность и стабильность в мире замечены в очень общем предпочтении знакомых, а не незнакомых вещей, или известного, а не неизвестного.

Иначе говоря, потребность в безопасности рассматривается как активный и доминирующий мобилизатор ресурсов организма только в чрезвычайных ситуациях, например: война, болезнь, природные катастрофы, волны преступности, социальная дезорганизация, невроз, травма головного мозга, хронически плохая ситуация» [1].

Когда человек недостаточно уверен в своей безопасности, у него развиваются страхи и фобии.

Страх существует независимо от культуры и уровня развития народа или его отдельных представителей; единственное, что изменяется, – это объекты страха. Мы уже не боимся грома и молнии, затмений солнца и других небесных тел, относясь к ним просто как к интересным явлениям природы. Сегодня мы испытываем страх перед угрозой новых болезней, терроризмом, возможными несчастными случаями на транспорте, страх старости, бедности и одиночества [2].

На протяжении человеческой истории объекты, вызывающие страх, претерпевают значительные изменения, их круг расширяется, происходит их интериоризация: к внешнему страху прибавляется страх перед своей внутренней природой, перед самим собой [3].

Страх в современном мире осуществляет две функции: с одной стороны, страх активизирует нас, выступая в качестве активно-оборонительной реакции, с другой – парализует, проявляясь в пассивно-оборонительных реакциях, таких как оцепенение, ступор и т. д. Страх всегда есть сигнал предупреждения об опасности, содержащий

импульс к преодолению этой опасности. Однако страх также может держать человека в постоянном напряжении, порождая неуверенность в себе и не позволяя реализоваться в полную силу [2].

Дотрудовая стадия, включающая в себя период жизни, связанный с обучением и освоением профессии, характерная для студентов, может сопровождаться страхами социального характера. Имея небольшой жизненный опыт и, как правило, материальную зависимость от родителей, у большинства современных студентов присутствует высокий уровень притязаний, большие планы на будущее. Но, в связи с этим же, возрастает их внутреннее волнение, появляются новые страхи, которые сужают личностные возможности и, соответственно свободу действий молодых людей. Страхи в этот период быть связаны с угрозой не получить образование, не освоить профессию, которая бы делала труд личности значимым и востребованным в обществе и обеспечила ей достаточный уровень жизни [4].

Долгое наличие страха у человека может перерасти в фобию. Фобии не возникают на пустом месте, они являются результатом незрелости нервной системы или перенесенного тяжелого стресса. Фобии, страх и ужас могут рождаться не только в результате негативных переживаний, но и по причине хронической фрустрации, разочарования [5].

Согласно Н. Е. Миллер, страхи становятся фобиями, когда влекут за собой превышение нормативного проявления, заданного данной ситуацией, не могут быть обоснованы или логически опровергнуты, неконтролируемы, ведут к избеганию предмета страха, сохраняются в течение длительного периода, плохо приспособляемы и не являются специфическими для определенного возраста и уровня развития.

Для выявления взаимосвязи между отношением к опасности и переживания страхов и фобий были использованы следующие методики: опросник на выявление типа отношения к опасности (студенты) (В. Г. Маралов, Е. Ю. Малышева, О. В. Смирнова, Е. Л. Перченко, И. А. Табунов), «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» Ю. Щербатых и Е. Ивлевой, тест «Чего мы боимся» В. Леви (С-тест).

Результаты проведенного исследования о взаимосвязи отношения к опасности и переживания страхов и фобий отражены в таблицах 1 и 2.

Взаимосвязь между результатами исследования типа отношения к опасности студентов и уровнем выраженности фобий, результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты взаимосвязи между типом отношения к опасности и уровнем выраженности фобий у студентов

Уровень выраженности фобий	Тип отношения к опасности			Достоверность взаимосвязи по критерию x^2 Пирсона
	Адекватный	Тревожный	Игнорирующий	
Низкий	10	6	32	X^2эмп = 13,277 При $p < 0,01$
Средний	18	8	0	
Высокий	4	82	0	

Согласно результатам исследования, представленным в таблице 1, у студентов с высоким уровнем выраженности фобий выявляется и тревожный тип отношения к опасности, так же эта группа студентов составляет 51 % из всех принявших участие в исследовании. Связан и игнорирующий тип отношения к опасности с низким уровнем выраженности фобий, они составляют 20 %. Адекватный тип отношения к опасности можно связать с средним уровнем выраженности фобий – 11 %.

Взаимосвязь между результатами исследования типа отношения к опасности студентов и тип относительно страха, представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты взаимосвязи между типом отношения к и типом относительно страха студентов.

Тип относительно страха	Тип отношения к опасности			Достоверность взаимосвязи по критерию x^2 Пирсона
	адекватный	тревожный	игнорирующий	
Альфа Смелый	1	9	3	X^2эмп = 20,09 при p = 0,01
Бета Уверенный	12	4	10	
Гамма Колеблющий	17	23	18	
Тета Тревожный	7	41	0	
Омега Трепещущий	0	14	1	

Согласно результатам исследования, представленным в таблице 2, студенты с тревожным типом отношения к опасности и Тета Тревожным типом относительно страха занимают самый высокий процент – 25, 6 %. Так же высок процент у тревожного типа отношения к опасности и Гамма Колеблющегося типа относительно страха – 14, 3 %. Практически равномерно разделились студенты с адекватным и игнорирующийм типом отношения к опасности и Гамма Колеблющимся типом относительно страха – 10, 6 % и 11, 2 %. Наименьший процент занимают студенты с игнорирующий типом отношения к опасности и Омега Трепещущим типом относительно страха, и адекватным типом отношением к опасности и Альфа-Смелым типом относительно страха – по 0,6 %.

Для статистической проверки взаимосвязи выдвинем следующие гипотезы:

H_0: между типом отношения к опасности и типом относительно страха не существуют различия.

H_1: между типом отношения к опасности и типом относительно страха существуют различия.

Для проверки достоверности был рассчитан критерий x^2 Пирсона, который равен x^2эмп = 13, 277 при p < 0, 01 для взаимосвязи между типом отношения к и типом относительно страха студентов и x^2эмп = 20,09 при p = 0, 01 для взаимосвязи между типом отношения к и типом относительно страха студентов.

Таким образом, связь между факторным и результативными признаками попадает в зону значимости. Гипотеза H_0 отклоняется и принимается альтернативная ей гипотеза H_1.

Из полученных статистических данный делаем вывод о том, что взаимосвязь между типом отношения к опасности и уровнем выраженности фобий существует и явно видна. У студентов с адекватным типом отношения к опасности преобладает средний или низкий уровень выраженности фобий, а у студентов с тревожным типом отношения к опасности – высокий уровень выраженности фобий. Взаимосвязь между типом отношения к опасности и типом относительно страха существует и явно видна. Студенты с тревожным типом относятся к Гамма Колеблющим и Тета Тревожным типам, а студенты с адекватным типом – к Бета Уверенному типу и так далее.

Подробный анализ исследования позволяет выявить взаимосвязь между отношением к опасности и переживанием страхов и фобий в юношеском возрасте. Таким образом, студент с игнорирующим типом к опасности имеет низкую выраженность фобий и менее подвержен страхам, напротив, если тип отношения тревожный, то преобладает высокая выраженность фобий и большая подверженность страхам.

Гипотеза подтверждена и подробным анализом по каждой методике. Такие студенты производят впечатление человека достаточно уверенного, но внутри не совсем таковы. Уровень тревожности, в общем, в норме, но в некоторых сферах и в некие времена выходит за ее пределы: бывают состояния мнительности и тревоги, не вполне оправданные обстоятельствами. Свое беспокойство они скрывают, иногда становясь чересчур суетливыми, а когда хотят скрыть страх от себя самих, появляется агрессивность. От окружающих они это могут скрывать, но от себя скрыть не могут. Свою

жизнь строят либо по принципу наименьшего риска, либо, наоборот, по принципу наибольшего, чтобы компенсировать внутреннее избыточное присутствие страха. При реальных угрозах могут проявлять несоразмерное неистовство, а иногда – отступать.

У большинства студентов выявлены социальные страхи, то есть страх перед публичными выступлениями, экзаменами, вызовом на «ковер», болезнями близких, бедностью и страх агрессии по отношению к близким.

Литература

1 Maslow, A. A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 1943. – № 50. – P. 370–396.

2 Вагин, И. Победи свои страхи / И. Вагин. – СПб. : Питер, 2003. – 251 с.

3 Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / А. И. Зеличенко, И. М. Карлинская, С. Р. Пантилеев и др. – Москва : Академический проспект, 2005. – 340 с.

4 Захаров, А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб.: Гиппократ, 2005. – 128 с.

5 Гарбузов, В. И. Нервные дети / В. И. Гарбузов. – Л. : Медицина, 1996. – 176 с.

УДК 159.922.2:004.738.5:178.9-053.6

Н. И. Азявчикова

СПЕЦИФИКА СВЯЗИ КИБЕРКОММУНИКАТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у подростков в современном информационном обществе. А также представлены результаты исследования уровня развития киберкоммуникативной зависимости у подростков 13–15 лет, и специфики его связи с уровнем развития коммуникативной компетентности. Выявлена отрицательная статистически значимая умеренная корреляционная связь изучаемых показателей.

Интернет – глобальная сеть, которая была придумана человечеством для усовершенствования способов передачи информации. Однако в настоящее время Интернет уже перестает быть просто средством для обмена данными, фактически становясь упрощенной копией объективной реальности. Каждый, используя возможности Интернета, имеет возможность создать свой собственный мир, конструировать свою реальность, основываясь лишь на своих желаниях и специфике своего восприятия, а не изменять себя, свою личность в попытках подстроиться под особенности окружающей его объективной действительности [1].

Стремительное развитие и массовая доступность новейших коммуникативных технологий, главным образом, мобильной связи и Интернета, как объективный фактор, оказывает сильнейшее влияние на развитие личности подростка, формирование его мировоззрения, во многом определяет процесс его социализации. Интимно-личностное общение, оставаясь ведущим видом деятельности в подростковом возрасте, влияет на формирование самосознания и самооценки подростка, на развитие коммуникативных способностей, успешную социализацию и становление его как личности. В тоже время, изменение форм и способов общения, опосредованного современными коммуникативными технологиями, открывает, с одной стороны – новые, неизвестные прежде возможности в сфере коммуникации, с другой – порождает проблему возникновения

Интернет-зависимости и ее наиболее распространенной формы – киберкоммуникативной зависимости.

И. С. Кон так характеризует потребность в общении в этом возрасте:

во-первых, общение со сверстниками очень важный специфический канал информации; по нему подростки и юноши узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые;

во-вторых, это специфический вид межличностных отношений. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, ребенок не может выработать необходимых взрослому коммуникативных качеств;

в-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости [2].

Кроме того, для определенной части подростков характерно информационно-коммуникативное увлечение. В нем проявляется жажда получения новой, не слишком содержательной информации, не требующей никакой критической переработки, и реализуется потребность в легком общении со сверстниками – во множестве контактов, позволяющих этой информацией обмениваться [3]. Этому увлечению способствуют современные средства коммуникации и Интернет для многих подростков представляет своего рода коммуникативную среду.

Однако, уходя в социальные сети и пользуясь их безграничными возможностями, подросток, как правило, обедняет свой репертуар поведения в обычном мире – его активность в реальном взаимодействии с людьми заметно снижается. Как следствие, недостаточно развиваются навыки взаимодействия и способность выстраивать межличностные связи в реальной жизни. Если подросток в реальности сталкивается с трудностями в общении, это становится поводом для прекращения контакта и ухода в жизнь виртуальную.

Исследователи отмечают тенденцию к росту эмоциональной холодности подростков, современные дети порой не замечают других людей. Подросткам трудно разговаривать и с родителями, и друг с другом. Наряду с тем, что они зачастую умные и общительные, с ними сложно поддерживать диалог – им проще сказать что-то о себе, чем услышать другого. Общение больше напоминает обмен монологами, когда никто никого по-настоящему не слушает и не слышит [4].

Это происходит потому, что социальные сети не позволяют развивать навык реального ведения беседы. Они помогают подростку предъявлять себя миру, но не учат, как получать «обратную связь». Ведь в социальных сетях видна именно информация, но не эмоции. В реальности же в понимании и передаче эмоций задействованы все органы чувств, тело и голос. А в Интернете восприятие тонких оттенков чувств нивелируется – основное внимание смещается на содержание, обмен информацией происходит на интеллектуальном уровне. Ведь смайлики или высота шрифта – весьма бедный арсенал для передачи сложной гаммы человеческих настроений [4].

Используя в Интернете возможность действовать независимо, подросток реализует одну из ведущих социальных потребностей своего возраста – в самостоятельности и автономии. Подростки, имеющие трудности в общении, в социальных сетях гораздо легче находят себе друзей и единомышленников. Благодаря анонимности общения в Интернете подростки имеют возможность компенсировать и нейтрализовать в ходе опосредствованного общения те препятствия, которые нередко делают болезненными непосредственные контакты. Таким образом, современные коммуникативные технологии выполняют, в то же время, социализирующие и компенсирующие функции.

Чрезмерная увлеченность общением через Интернет может привести к вытеснению и ограничению традиционных форм общения и, в худшем случае, к Интернет-зависимости и ее распространенной форме – киберкоммуникативной зависимости. Кроме того, у подростка недостаточно развиваются навыки взаимодействия и способность выстраивать межличностные связи в реальной жизни.

По определению К. Янг, киберкоммуникативная зависимость – зависимость от общения в социальных сетях, форумах, чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни членов семьи и друзей виртуальными [5].

Проведенное нами исследование, на базе одной из средних школ г. Гомеля, подтвердило тот факт, что среди школьников 12–15 лет есть Интернет-зависимые подростки. Однако на протяжении четырех лет у школьников не был выявлен высокий уровень киберкоммуникативной зависимости. Доля подростков, имеющих средний уровень киберкоммуникативной зависимости, варьируется от 24,3 % до 17 % в зависимости от выборки и года исследования. Выявлена устойчивая положительная тенденция к киберкоммуникативной зависимости среди девочек 14–15 лет. Киберкоммуникативная зависимость среднего уровня с высоким уровнем достоверности (99,9 %) характерна больше для 14–15 летних девочек, чем для мальчиков, их ровесников [6].

Исследование показало, что развитие киберкоммуникативной зависимости у подростков имеет специфические особенности у мальчиков и девочек. Для девочек актуальность общения и взаимодействия в социальных сетях возрастает к 14–15 годам по многим параметрам, в отличие от мальчиков, для большинства которых в 14–15 лет общение в социальных сетях явно теряет свою значимость, что объясняет сложившуюся вышеуказанную тенденцию. У девочек, в отличие от мальчиков, с повышением уровня киберкоммуникативной зависимости значимо снижается потребность в общении, которую они, возможно, реализуют через соцсеть.

Исследование выявило, что существует сильная и статистически значимая отрицательная связь уровня киберкоммуникативной зависимости с уровнем коммуникативной компетентности подростков. Использовались тест-опросник А. В. Тончевой для определения уровня киберкоммуникативной зависимости и тест-опросник коммуникативных умений Л. Михельсона (в адаптации для подростков и старшеклассников Ю. З. Гильбуха) [54].

Исследование показало, что у подростков 14–15 лет в исследуемой выборке существует *статистически значимая умеренная отрицательная* корреляционная связь ($r_s = –0,31$, $p < 0,05$) уровня киберкоммуникативной зависимости с уровнем общей коммуникативной компетентности. В то же время в группе девочек эта корреляционная связь более тесная ($r_s = –0,62$, $p < 0,01$), чем у мальчиков, имеет *среднюю силу и высокую статистическую значимость*. В группе мальчиков такой связи практически нет ($r_s = –0,04$, $p > 0,05$).

В то же время, в каждой коммуникативной ситуации корреляционная связь имеет свои особенности:

1) В ситуации, когда требуется реакция на положительное высказывание партнера, мы можем говорить о *тенденции достоверной связи* ($r_s = –0,214$, $p > 0,05$). У мальчиков ($r_s = –0,263$, $p > 0,05$), у девочек *связь умеренной силы*, то есть более тесная, чем у мальчиков, ($r_s = –0,214$, $p > 0,05$).

2) В ситуации, когда нужно отреагировать на отрицательное высказывание, выявлена *тенденция достоверной связи* ($r_s = –0,254$, $p > 0,05$). У мальчиков такой связи практически нет ($r_s = –0,001$, $p > 0,05$). В тоже время у девочек эта *связь сильная, высоко значимая статистически* ($r_s = –0,695$, $p < 0,01$).

3) В ситуации, когда обращаются с просьбой, *корреляция статистически значима* ($r_s = –0,33$, $p < 0,05$) для всей выборки, имеет умеренную силу. В группе мальчиков

мы получили *тенденцию достоверной связи* (r_s = –0,111, p > 0,05). У девочек *корреляционная связь сильная, высоко значимая статистически* (r_s = –0,621, p < 0,01).

4) В ситуации беседы уровень коммуникативных навыков и киберкоммуникативная зависимость имеет *слабую, отрицательную статистически незначимую связь* (r_s = –0,103, p > 0,05), для мальчиков меняет знак на *положительный,* но связь очень слабая (r_s = 0,152, p > 0,05). Для девочек эта *связь статистически высоко значимая, средней силы* (r_s = –0,599, p < 0,01).

5) В ситуации, когда требуется проявление эмпатии, связь между исследуемыми признаками *слабая, статистически незначимая* (p > 0,05) как для всей выборки, так и для девочек и мальчиков в том числе.

Как видим, тесноту связи между уровнем киберкоммуникативной зависимости и уровнем коммуникативных навыков обеспечивает группа девочек из этой выборки. То есть с увеличением уровня киберкоммуникативной зависимости процент правильных реакций в коммуникативных реальных ситуациях у девочек уменьшается. Если мы имеем дело с определенной несформированностью коммуникативных навыков, то, возможно, этот факт «подталкивает» подростков в Интернет, в социальную сеть, где такие навыки не востребованы. Можно предположить, что, как следствие, потребность в их развитии снижается или исчезает совсем. Как указывалось выше, у девочек с повышением уровня киберкоммуникативной зависимости значимо снижается потребность в общении, так как она реализуется через социальную сеть. Вполне вероятно, что, как следствие, теряются и навыки реального общения, *вербальной* коммуникации. Показательным является то, что у 85 % подростков из этой выборки при заполнении теста большинство неправильных ответов носили пассивный характер. То есть подростки пассивны в общении, предпочитают уйти от контакта, так как, возможно, не знают, как правильно реагировать, предпочитают не реагировать вообще, что постепенно формирует тип зависимого поведения.

Это подтверждают российские специалисты: с одной стороны, они называют низкую коммуникативную компетентность одним из факторов риска формирования Интернет-зависимости. С другой стороны, отмечают нарушения общения при Интернет-зависимости, которые проявляются в виде нарушения эмоционального компонента общения, снижения способности улавливать эмоциональное состояние партнера и снижения способности распознавать невербальные аспекты коммуникации [7]. То есть, проблемы в общении способствуют уходу подростка в Интернет, с другой стороны – Интернет усугубляет имеющиеся уже проблемы.

На основании вышеизложенного, мы можем прийти к заключению, что киберкоммуникативная зависимость может оказывать влияние на коммуникативную компетентность девочек-подростков. В тоже время низкий уровень коммуникативных навыков может способствовать развитию киберкоммуникативной зависимости.

Степень сформированности коммуникативных умений влияет на результативность обучения подростков, на процесс их самореализации, жизненного самоопределения и социализацию в целом. Поэтому продолжение исследований в данной области не теряет свою актуальность.

Литература

1 Заморкин, А. А. Виртуальные коммуникации как социокультурный феномен: автореф. дис. … канд.филос.наук: 09.00.11 / А. А. Заморкин; ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет». – Ставрополь, 2014. – 24 с.

2 Кон, И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

3 Кураев, Г. А. Возрастная психология / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская // Курс лекций. Ростовский государственный университет. – 2002. – URL: http://www.koob.ru/kuraev_g/. – Дата доступа: 18.03.2016.

4 Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете / под ред. Г.В. Солдатовой. – М., 2011. – 176 с.

5 Янг, К. Диагноз – интернет-зависимость / К. Янг // Мир Internet. 2000. – № 2. – С. 24–29.

6 Азявчикова, Н. И. Динамика Интернет-зависимости у подростков и особенности ее проявления / А. И. Азявчикова, И. В.Сильченко // Ступени: сб. науч. ст. магистрантов и аспирантов / редкол.: А.В. Ракицкая и [др.]. – Гродно : ГрГУ, 2017. – С. 13-21.

7 Симпозиум «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития» 10 июня 2009 г.: краткое содержание докладов. – МГУ им. Ломоносова. – Факультет психологии. – URL: http://www.psy.msu.ru/science /conference/internet/ 2009/brief.html. – Дата доступа: 23.04.2017.

УДК 811.161.1'373.22'42:821.581-1*Ли Бо*Ду Фу

А. А. Аксёнчикова

НАЗВАНИЯ РАСТЕНИЙ В СТИХОТВОРЕНИЯХ КИТАЙСКИХ ПОЭТОВ ЛИ БО И ДУ ФУ

Статья посвящена анализу растительных образов, занимающих важное место в стихотворениях классиков китайской поэзии Ли Бо и Ду Фу. Рассмотрены такие символы, как сосна, кипарис, бамбук, персик, хризантема и другие. Определены мотивы учения человека у цветов и деревьев, а также примеры выражения перипетий судьбы через эмоции растений.

В китайских классических стихотворениях растения занимают важное место. Не являются исключением произведения классиков китайской поэзии Ли Бо и Ду Фу. Некоторые растительные образы насквозь пронизывают китайскую мифологию, легенды, поверья, поэтическую традицию. Зачастую в символике растений «закодирована» информация о морально-нравственных критериях, принятых в данном языковом социуме.

Кипарис и сосна, например, являются «символами вечности». Считалось, что такие вечнозеленые деревья, как кипарис и сосна, содержат особенно много животворящих элементов ян, которые обеспечивают сохранение зеленой листвы и зимой, а также то, что ветки кипариса и сосны предохраняют от злых духов.

Сосна занимает особое положение в растительном мире китайской поэзии. С ней связан комплекс представлений о вечном, неизменном и как свойстве мира, и как свойстве человека. Как, например, в стихотворении Ли Бо «Взирая на гору Цзюхуа, подношу Цинъянскому Вэй Чжунканю»: *Так хотел бы я струной певучей* / *Увести вас в эту даль за мной,* / *Где хозяин наш на белой туче* / *Возлежит под вечною сосной* [1, с. 44].

Сосна, являясь символом вечности, играет исключительно важную роль в моделировании пространства в китайской поэзии. В своих стихах и Ли Бо, и Ду Фу подчеркивают особое положение сосны и кипариса в растительном мире, превосходство этих деревьев над всеми другими, хоть внешне они не так привлекательны, как персик и слива, зато красота последних лишь на краткое время, а сосна и кипарис не опадут даже зимой. *Ни ива, ни вяз с ней не могут сравниться – / Царит над всеми она, / Ни слива, ни тополь с листвою зеленой – / она все равно зеленей* [2, с. 164], – отмечает в стихотворении «Прошу господина Вэй Баня найти для меня несколько саженцев сосны» Ду Фу. Ему вторит Ли Бо в XII стансе: *Сосна, кипарис природно сиры, прямы: / Трудно им быть с лицом персика, сливы* [2, с. 15].

Сосна в стихах выступает как образ вечного, который раскрывается в сопоставлении с временными образами, например, цветами.

Кипарис – вечнозеленое и долголетнее дерево с прочной и стойкой древесиной – являлось символом долгожительства, а также нравственной стойкости и жизненной силы. Именно таким он представлен в стихотворении Ду Фу «Больной кипарис»: *Среди равнины / Кипариса крона, / Как балдахин, / Бросала тень веками / И сам он, / Наподобие дракона, / Стоял, / Владычествуя над ветрами. / К его стволу, / Что славен прямотою, / Сюда сходились старики с поклоном… / Привольно рос он на земле просторной, / Столетия / Не ведая печали* [2, с. 140].

Стойкая сосна, не теряющая жизненные силы ни при каких невзгодах, – распространённый поэтический образ. Ли Бо у своего окна, смотрящего на юг (так сориентирован императорский трон), видит гордую сосну, устремлённую в небеса, и аллегорически вносит в эту картину свои тайные помыслы, запечатленные в стихотворении «Сосна у южного окна»: *У южного окна – сосна, одна. / Заросшая пушистыми ветвями, / Не наступает в кроне тишина, / Шумит она и днями и ночами, легла на корни зелень старых мхов, / Туман осенний крася бирюзою. / Как ей достичь вершиной облаков, / Такой высокой и такой прямой* [1, с. 68].

Бамбук – одно из цветущих зимой деревьев, является восточным символом постоянства, изящества, гибкости и пластичности, хорошего воспитания, длительной дружбы, долголетия и цветущей старости, так как постоянно зелен. Ли Бо в стихотворении «Гора Цымучжу» призывает: *Плакучей слабой ивою не будь! / Будь вечно неизменным – как бамбуки!* [1, с. 48].

В китайских национальных представлениях ива – символ весны, женственности, кротости, грации и очарования, поэтому ива часто встречается в ряде образных сравнений. В стихотворении Ли Бо «Ветка ивы», в основе которого лежит традиционный для китайской поэзии параллелизм, ива – тоскующая девушка, поэтический облик ивы определяют гибкость, трепетность, теплота: «Ветка ивы» *Смотри, как ветви ивы / Гладят воду – / Они склоняются / Под ветерком. / Они свежи, как снег, / Среди природы / И, теплые, / Дрожат перед окном. / А там красавица / Сидит тоскливо, / Глядит на север, / На простор долин, / И вот – / Она срывает ветку ивы / И посылает – мысленно – / В Лунтин* [2, с.7].

Цветы персика воспеты в бесчисленном множестве стихотворений. Персиковые деревья в цвету – обязательный элемент при конструировании идеальной картины весны, как, например, в стихотворении Ли Бо «Проплывая на челне мимо Цзинмэнь, смотрю на реку в Шу»: *В ущелье Лун влекомый, мой челнок / Летит, и взгляду не достичь предела, / Не прерывался персиков поток / От самой речки, что в парчу одета* [1, с. 15].

Но цвет персика – недолговечен, поэтому персиковые деревья выступают не только как знак весны, но и как знак быстротечности весеннего цветения, что поэтично отражено в стихотворении Ли Бо «Ночую у Колдовской горы»: *Я ночь провёл под Колдовской горой, / Вой обезьян в мои врывался сны, / А персики наряд цветастый свой / Роняли к дамбе Цуй в лучах луны* [1, с. 6].

Цветение персиковых деревьев легло также в основу метафорического образа весеннего разлива реки Хуанхэ в Китае – персиковые воды и нашло свое отражение в стихотворении Ли Бо «Подношение Ван Луню»: *«Глубины персиковых вод / хоть в десять тысяч чи!»* [2, с. 72].

Хризантема, являющаяся символом осени, часто присутствует в стихотворениях Ду Фу – «Ночую в доме почтенного Цзаня»: *Где осенние ветры / тоску нагоняют и страх? / Под дождем увядают / кусты хризантем во дворе* [2, с. 152].

В то же время куст хризантем является устойчивой метафорой одиночества. В одном из стихотворений Ду Фу «Восемь стансов об осени» происходит переплетение картин осени и мыслей поэта о своей сложной жизни: *Кусты хризантем... во второй раз они расцвели… других дней слезы. / Одинокий челн крепко привязан... родных садов сердце* [2, с.192].

Нередок в стихотворениях мотив учения человека у цветов и деревьев. Именно в естественном мире с удивительной простотой выступают изначальные закономерности бытия: *Я стыжусь: ведь подсолнечник / Так защищает себя – / А вот я не умею, / И снова скитаться мне надо* [2, с. 58].

Мысль Ли Бо, выраженная в стихотворении «Ссылаемый в Елан, пишу о подсолнечнике», подхватывается и развивается в другом стихотворении, принадлежащем Ду Фу, «Стихи в пятьсот слов о том, что было у меня на душе, когда я из столицы направился в Фэнсянь»: *Но, как подсолнечник / Стремится к свету, / Так я стремился / Верным быть слугой* [2, с. 119].

Часто в стихотворениях Ли Бо неудачи служения, перипетии судьбы выражены через эмоции растений. Как, например, в стихотворениях «Таинственный исток наверх выносит» *(Таинственный исток наверх выносит / Лазурный лотос, ярок и душист. / Устлала воды лепестками осень, / Зеленой дымкой ниспадает лист. / Коль в пустоте живет очарованье, / Кому повеет сладкий аромат? /* и «В саду угрюмом орхидеи цвет»: *В сад у угрюмом орхидеи цвет / Совсем задавлен сорною травой [3, с. 45]).*

Лазурный лотос и орхидея – метафора отгороженной от мира талантливой и высоконравственной личности, существующей среди «сорных трав» и потому неведомой миру, а кое у кого вызывающей зависть; в этот образ одновременно заложена и надежда на то, что эта личность еще сможет быть использована миром.

В стихотворении «Зеленой плетью слабой повилики», созданном после того, как поэт, оклеветанный, покинул дворец, повилика, прижимающаяся к стволам кипариса и сосны, символизирует недавний период во дворце, когда он пользовался благорасположением императора Сюаньцзуна, а потом милость царствующей четы и доброта государя по отношению к нему миновали, и он с горечью размышляет о грядущих невзгодах и бесперспективности жизни: *Зеленой плетью слабой повилики / Ствол кипариса плотно оплетен, / Ведь без него одна она поникнет, / Ее поддержит в стужу только он* [3, с. 51].

Таким образом, растения часто используются в иносказательных, метафорических выражениях, пословицах и крылатых выражениях. Излюбленные координаты китайской поэзии – это припорошенная снегом цветущая слива, роняющие лепестки персиковые деревья, алые ветви коричного дерева, желтые хризантемы, багряные клены, гибкие ивы, гнущиеся под весенним ветерком. Некоторые из представителей растительного мира в Китае относятся к классу «благородных»: сосна, бамбук, слива, персиковое дерево, лотос, пион, хризантема, орхидея и другие.

Литература

1 Ли Бо. Пейзаж души / Ли Бо. – Азбука, 2005. – 169 с.
2 Ли Бо. Избранная поэзия / Ли Бо, Ду Фу. – М.: Детская литература, 1987. – 203 с.
3 Ли Бо. Дух старины / Ли Бо. – М.: Восточная литература, 2004. – 226 с.

УДК 159.923.2:616.89-008.428.12-057.87

Н. А. Акыева

КОМПЛЕКС НЕПОЛНОЦЕННОСТИ У МАГИСТРАНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ НЕВРОТИЗАЦИИ

В статье представлены новые эмпирические данные о наличии комплекса неполноценности у магистрантов, а также об уровне их невротизации. Установлены особенности комплекса неполноценности у магистрантов с низким уровнем невротизации, что требует специально организованной работы по психолого-педагогическому сопровождению магистрантов в период обучения в учреждении высшего образования.

В современный век передовых технологий все больше усиливается отрицательное влияние окружающей среды как на физическое, так и на психологическое здоровье человека. Внешние психотравмирующие факторы, стрессы, конфликты могут привести к эмоциональной нестабильности личности и как, следствие, к неврозу и невротической тенденции в его поведении. Проблемы невроза и повышения уровня невротизации населения, а также увеличение количества диагностированных пограничных психических расстройств, нарушение общего самочувствия, неустойчивость настроения, соматовегетативные проявления детерминируют более глубокое их изучение современными учеными. Ввиду этого актуальным считаются мероприятия ранней психопрофилактики психических нарушений, своевременное диагностирование и выявление пограничного состояния личности, с целью поддержания стабильного психического состояния.

С точки зрения К. Хорни неврозы возникают как реакция на внешнюю ситуацию, насыщенную конфликтами [3].

Целью эмпирического исследования являлось изучение уровня невротизации и комплекса неполноценности у магистрантов.

Выборку исследования составили 52 магистранта дневной формы обучения. *База проведения исследования*: УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

В ходе исследования для определения уровня невротизации использовались методики:

- «Экспресс-диагностика невроза К. Хека и Х. Хесса»;
- «Диагностика уровня невротизации Л. И. Вассермана»;
- «Диагностика комплекса неполноценности».

Анализ результатов проведения диагностики выявил три группы магистрантов с различными уровнями невротизации: низким, средним и высоким.

Полученные эмпирические данные представлены на рисунке 1.

Как видно из рисунка группа магистрантов с низким уровнем невротизации составила 58 % от общего числа испытуемых. Для личности с низким уровнем невротизации характерна эмоциональная стабильность, сформированность адаптивности, познавательной и социальной инициативности и активности.

Количество испытуемых со средним уровнем невротизации составило 26 %. Средний уровень невротизации у магистрантов характеризуется повышенным уровнем самоанализа, вероятной эмоциональной нестабильностью, вспыльчивостью, может проявляться незначительное снижение социальной компетентности, способностью к саморегуляции поведения.



Рисунок 1 – Количественные показатели уровня невротизации у магистрантов (данные в %)

Количество магистрантов с высоким уровнем невротизации составило 16 % испытуемых. Высокий уровень невротизации у магистрантов проявляется рядом негативных

характеристик во всех сферах – снижением адаптивных возможностей (социальная неадаптивность), неконтролируемым, плохо управляемым поведением, дистанцированностью или уединением, несдержанным и невротическими состояниями.

Исходя из полученных данных следует, что группа магистрантов с низким уровнем невротизации преобладает над остальными двумя. Таким образом, анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что подавляющему большинству магистрантов свойственны характеристики психологически уравновешенной, сдержанной личности, способных контролировать свое эмоциональное состояние, адаптироваться к внешним условиях и проявлять социально-активное поведение.

Данные, полученные в результате проведения методики «Диагностика комплекса неполноценности» у магистрантов, представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Количественные показатели уровней комплекса неполноценности у магистрантов (данные в %)

Как видно из рисунка, группа магистрантов с низким уровнем комплекса неполноценности составила 72 % от общего числа испытуемых. Количество магистрантов со средним уровнем комплекса неполноценности составило 28 %. Магистрантов с высоким уровнем комплекса неполноценности выявлено не было.

Из рисунка 3 видно, что магистрантам с низким уровнем невротизации соответствует наибольшее количество людей с низким уровнем неполноценности (40 %). То есть психически здоровой, эмоционально уравновешенной и хорошо адаптируемой в социальной среде личности менее характерно проявление свойств личности с комплексом неполноценности. С возрастанием уровня невротизации личности комплекс неполноценности проявляется более выраженно и, соответственно, на группу магистрантов со средним уровнем невротизации приходится уже меньшее количество людей с низким комплексом неполноценности (37 %), а на магистрантов с высоким уровнем невротизации уже приходится всего 23 % испытуемых с низким уровнем комплекса неполноценности.



Рисунок 3 – Количественные показатели уровней невротизации с низким уровнем комплекса неполноценности у магистрантов (в %)

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, большинство магистрантов имеют низкий уровень невротизации. Однако почти половина магистрантов имеют средний и высокий уровни невротизации, что требует организацию психолого-педагогического сопровождения развития личности магистрантов в условиях современной образовательной среды с целью повышения их психологической устойчивости. Следует отметить, что большая часть магистрантов с низким уровнем комплекса неполноценности показала средний и высокий уровни невротизации (60 %), что требует дальнейших эмпирических исследований и представляет особый интерес.

Литература

1 Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М. : Академический Проект, 2009. – 208 с.

УДК 94:323:63(476)«192»

А. В. Аниськов

АГРАРНАЯ ПОЛИТИКА БОЛЬШЕВИКОВ В БЕЛАРУСИ В 1920-е ГОДЫ

В статье рассмотрен основной закон о распределении земли на территории Беларуси. Также идет рассмотрение основных проблем, связанных с наделением землей основной массы населения, а также вопросов, которые возникли в ходе этого процесса. Отношение между государством и крестьянами за распределение земли и ее пользования.

Стабилизация фронта и долгожданное окончание военных действий дало крестьянству новые надежды на землю, надежды на то, что власти наконец-то начнут выполнять условия известного декрета о земле. Земельная реформа началась с издания Тезиса об аграрном вопросе, принятом ЦК КПЛиБ 24 мая 1920 г., и Инструкции о передаче национализированных земель бывшего нерабочего землепользования коллективам и собственникам, утвержденных ЦК партии 2 июня 1920 г. В декабре 1920 г. II Всебелорусский съезд Советов принял Тезисы и резолюцию по аграрному вопросу, которые объявляли о переходе земли в государственную собственность, о передачи ее гражданам бесплатно в бесрочное использование и о запрете купле и продаже земли. Это решение сильно снизило доверие деревни к новой власти, потому что крестьяне давно выкупили свои наделы. Как известно, в ноябре 1905 г. были отменены выкупные платежи, и крестьяне законно считали землю своей собственностью. Советское государство избавило их от возможности распоряжаться своим богатсвом, а вместе с тем и от чуства собственной гордости и уверенности, которые крестьянин получал через представление себя хозяином своей земли.

Съезд определил план работы земельных органов на зиму 1920/1921 г.: подсчитать все земли нерабочего и рабочего пользования и количество рабочего населения на земле. Также за время Первой мировой и гражданской войн и революции земельные отношения оказались весьма запутанными. Отсутствовали земельные документы, были частично вывезены поляками, поэтому весьма остро чуствовалась необходимость точного подсчета. Для исполнения таких масштабных планав потребовались специалисты, а их не хватало. В связи с этим А. Р. Червяков обратился в НКЗ РСФСР с просьбой срочно направить специалистов сельского хозяйства – уроженцев Беларуси – в распоряжение республиканских земельных органов, потому что Советская Беларусь «приступила к организации сельского хозяйства на новых, социалистических принципах…» [1, с. 44].

Свободная земля находилась в бывших помещичьих поместьях, и по распоряжению Минского отдела земледелия (с 26 августа 1920 г. наркомат) еще в 1919 г. начался их учет. Сначала они были отданы рабочим комитетам, а затем совхозам, хотя, согласно Декрету о земле, «помещичьи именья, а также земли удельные, монастырские, церковные с их живым и мертвым инвентарем, усадебными постройками и всеми принадлежностями переходят в распоряжение волостных земельных комитетов и уездных Советов крестьянских депутатов» [2, с. 19].

На территории Беларуси существовало больше 500 бывших имений, которые имели около 500 тыс. десятин земли. Наиболее культурные переводились в советские хозяйства, будущие «фабрики хлеба», остальные передавались во временное пользование коллективам и даже частным лицам. В будущем планировалось на 118 тыс. десятин создать 188 народных хозяйств. Что касалось наделения безземельных и малоземельных крестьян, то сначала предусматривалось прирезка им земли за счет зажиточных односельчан. Однако в 1920 г. было решено передать «все имения, кроме наиболее перспективных, в земельный фонд и непосредственно из него наделять землей бедноту» [3, с. 26].

Новый передел земли неожиданно оказался задачей сложной как с материально-технической стороны, так и с психологической. Для каждого региона предназначалась особая норма земли с учетом ее наличия и количества желающих ее получить, списки таких составляли сельсоветы. Однако с самого начала было видно, что землю тяжело, а в другой раз и невозможно правильно разделить, потому что наступила весна, нужно было сеять, и крестьяне захватывали участки без всякой нормы и порядка. Тем более, что появился и призыв: «Засеять все, чтобы этого не стоило». Никак нельзя было упустить проблему кадров. Наделение землей началось без геофизических планов местности силами 22 землемеров, на которых приходился теодолит. На конец года количество специалистов всего только удвоилось, не на много увеличилось и количество инструментов [4, с. 51]. Уже первые шаги наделения земли показали невозможность быстрого решения земельной проблемы. Можно констатировать, что в 1921 г. фактически землеустройство не получилось, потому что земля распределялась временно, без документов. Многие не успели ее засеять. Когда же из этих наделов начали требовать налог, хлебопашцы начали от них отказываться.

III Всебелорусский съезд Советов (декабрь 1921 г.) на 1922 г. поставил перед земельными органами задачу закончить распределение почти что полмиллиона десятин запасного фонда и больше за 200 тыс. десятин совхозов и колхозов. Однако планы не были реализованы опять же из-за отсутствия кадров и слабости материально-технической базы [4, с. 62]. Помощи от государства ожидали 57,2 % от всего количества хозяйств, которые имели от ¼ до ¾ десятин на душу и относились к бедняцким [4, с. 65]. Не был исполнен план наделения землей коллективных хозяйств и в 1923 г. В начале работ выявилось большое количество неучтенной земли, и специалистов стало требоваться еще больше.

В 1924–1925 гг. проблема землеустройства сильно обострилась. Нужно было наделить и донаделить землей примерно на 260 тыс. хозяйств, которые не имели даже минимальной нормы. Причина была не только в невыполнении разработанных планов, но и в настроении крестьянства, которое напряженно наблюдало за земельной политикой государства и ждало земли. Земельный голод не только не исчез, а наоборот, набирал силу по причине роста сельского населения и деления хозяйств. Нельзя не обратить внимание на несколько цифр советского времени, однако, когда более внимательно к ним отнестись, то их значение оказывается другим. К 1917 г. крестьянам принадлежало около 42 % земли (по другим данным – 47,5 %), а в 1925 г. – 67 %, причем в это число включена земля, которой еще планировалась наделять крестьянство [5, с. 204].

По влиянию на психологическое настроение деревни об обрезках имело исключительное значение. Оно затронуло более-менее развитые хозяйства, потому что за их счет донаделялась бедняцкая часть деревни. Безусловна, принятие подобного решения

диктовалось принципом классового подхода, который абсолютно не отвечал экономическим интересам деревни и самого государства и обострил внутридеревенскую ситуацию. Необходимо признать, что введение обрезок давало основания считать ее новой реформой крестьянского землепользования, на которую советская власть не имела ни морального, ни юридического права. В деревне начинался очередной передел земли, которую крестьяне считали своей собственностью. Нужно добавить, что многие крестьяне купили землю в годы Первой мировой войны и послереволюционной неразберихи и отдавать ее соседям не желали. По этой причине обострение отношений между разными социальными группами деревни было абсолютно закономерным. Власть пошла дальше и рекомендовала в каждом районе создать комиссии по обрезкам наполовину рабочих хозяйств, что содействовало углублению конфликта, между разными группами населения. Новый Земельный кодекс БССР, который ввел в действие с 1 апреля 1925 г., разрешал «обрезку и проверку хозяйств, что превышали норму, проводить и по другим причинам, а не только с целью земленаделения» [6, с. 131].

Работе давался срочный, «боевой характер», завершить ее планировалось через два года. Одновременно с принятием Земельного кодекса сессия ЦВК БССР дала разрешение на проведение обрезок наполовину рабочих хозяйств, тем самым дело обрело законный характер. Государство отреклось от распределения земли по едокам, потому что «черный передел не будет иметь конца». Вместо этого принципа устанавливался максимальная и минимальная нормы, разные лица для каждого хозяйственного района [7, с. 41]. За норму обрезка взяли среднеарифметическое между рабочей (максимальной) и потребительской (минимальной) нормами, и получилось, что обрезки подлежали хозяйства, которые имели немного больше чем за 10 десятин земли и сенокоса. Однако земельного фонда все равно не хватало, чтобы обеспечить всех малоземельных, и тогда было принято решение наделении с учетом от средней нормы. Но и в этом случае наделенными оставались бы больше за 115 тыс. хозяйств [7, с. 41]. Нужно заметить, что согласно расчетов тогдашних экономистов минимальная экономическая рентабельное хозяйство должно иметь от 4,6 до 6,35 десятин земли. Ни в каком случае не должен был подвержен дроблению двор размерами от 9,6 до 13,7 десятин [7, с. 42].

С государственным решением крестьянство пробовало бороться с помощью фиктивных внутрисемейных разделов, земельная норма рассчитывалась на двор. В свою очередь власть остановила семейные разделы. Штучно создалась, ситуация, когда сильное хозяйство ослаблялось обрезкой, а слабое – не могло за короткий час эффективно использовать полученный надел, и в итоге было ухудшение положения состояния деревни в целом.

Как и прошедшие годы, когда проходило распределение земель имений, так и во время проведения новой реформы, связанной с обрезками наполовину рабочих хозяйств, главная роль отводилась землемерам. Однако и после трех лет земельных работ кадров и специнструментов катастрофически не хватало, что заведомо ставило под угрозу исполнение плана. Специальным постановлением землемерам запрещалось проводить работы в частном порядке, даже в свободное время. Нарушителям угрожали привлечением к уголовной ответственности. Как и во многих других случаях, указы не действовали хотя бы по той причине, что землемерам зарплаты не платили, и что бы прожить, они самовольно отбивали границы, некоторые за деньги сдавали крестьянам сенакосы [8, с. 122].

Руководство республики понимало сложность земельной проблемы и занимало более-менее реальную позицию. Не случайно А. Р. Червяков на выступлении на I Всебеларуском съезде земельных работников (1925) признавал: «Для рашэння гэтых задач мы вельмі абмежаваны ў сродках. Патрэбна кваліфікаваная сіла, якая б магла кіраваць гэтай работай, але гэтай сілы мы налічваем дзесяць, можа быць, сто чалавек. Пытанне надзялення зямлёй у бліжэйшы час не можа быць вырашана па прычыне адсутнасці зямельнага фонду» [8, с. 135]. С данных слов видно, что перспектива виделась не очень оптимистичной, однако ситуация характеризовалась правдиво.

Подводя итоги новой реформы, по данным Наркомата земледелия, согласно которым на конец 1927 г. было использовано немного больше 1/3 части запасного фонда, наделено около 12 тыс. бедняцких хозяйств и донаделено около 55 тыс. дворов [8, с. 137]. Таким образом, если принять цифры этого фонда в границах 650–700 тыс. десятин [8, с. 138], то перед коллективизацией процесс наделения землей оказался незавершенным.

От начала земельной реформы прошел не один год, а проблема отсутствия достаточного количества кадров оставалась. В Наркомате земледелия понимали, что хозяйство, особенно несильное, не имело перспектив на развитие без проведения определенных мероприятий агротехнического характера. Много хозяйств, которые получили землю, оказались брошенными, и в итоге на новых землях наблюдалось тоже самое трехполье, перевозились постройки и ставились без определенного плана. Таким образом, факты показывают невозможность быстрого достижения видимых изменений в развитии сельского хозяйства.

Литература

1 Платонаў, Р. П. Беларусь у міжваенны перыяд: старонкі палітычнай гісторыі ў святле архіўных крыніц / Р. П. Платонаў. – Мінск : Беларус. навук-даслед. ін-т дакументазнаўства і арх. справы, 2001. – 281 с.

2 Мач, В. Загадка нашей истории / В. Мач // Человек и экономика. – 1990. – № 7. – С. 17–21.

3 Адамайтис, И. А. О продналоговой кампании [Электронный ресурс] / И. А. Адамайтис // Вперед. – 1922. – № 2–3. – С. 25–28. – Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/122042/1. – Дата доступа: 09.05.2018

4 Бяспалая, М. А. Беларуская вёска ў першыя гады нэпа (1921–1923 гг.) / М. А. Бяспалая. – Мінск : Беларус. ун-т культуры, 1999. – 253 с.

5 Касцюк, М. П. Рэформы і рэвалюцыі як шляхі мадэрнізацыі грамадства ў XX ст. / М. П. Касцюк // Працы гістарычнага факультэта БДУ: навук. зб. / Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2009. – Вып. 4. – С. 203–208.

6 Н. Ф. Новый земельный кодекс и земельная реформа в Белоруссии / Н. Ф. // На аграрном фронте. – 1925. – № 9. – С. 129–143.

7 Вішнеўскі, Я. Захваты зямлі [Электронны рэсурс] / Я. Вішнеўскі // Плуг. – 1926. – № 1. – С. 41–42. – Рэжым доступу: https://natbook.org.by/assets/files/ archive/2003/knigi/Kniz8.pdf. – Дата доступу: 07.05.2018.

8 Конюков, И. А. Очерки о первых этапах развития коллективного земледелия, 1917–1925 гг. / И. А. Конюков. – М. : Крас. пролетарий, 1949. – 191 с.

9 Краев, М. А. Победа колхозного строя в СССР / М. А. Краев. – М. : Госполитиздат, 1954. – 720 с.

УДК 811'221'373.45'42:659.1

Е. О. Артюшкова

ЯВЛЕНИЕ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДА В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

В данной статье автор предпринимает попытку исследования причин употребления иноязычных, а конкретнее англоязычных, вкраплений в рекламных текстах. Приводятся примеры использования английских лексических единиц в русских, французских и немецких рекламных текстах и слоганах. Результаты показывают, что переключение языкового кода выделяет рекламное послание, способствует созданию положительного и престижного образа рекламируемого продукта.

В настоящее время мировое сообщество, охваченное процессами глобализации и единения различных наций и культур, характеризуется стремлением к универсальному диалогу, именно поэтому вопрос о взаимовлиянии и взаимопроникновении языков стоит очень остро. Глобализация, понимаемая как тенденция к сближению социумов, является одной из черт, присущих современной человеческой цивилизации. Как следствие, развиваются новые средства коммуникации, расширяется и углубляется международное сотрудничество, что ведет к более тесным контактам культур и языков.

В качестве одного из главных механизмов глобализации выступает английский язык. Дэвид Кристал отмечает, что английский язык достиг статуса глобального языка, поскольку приобрел особую роль, которая признается во всем мире: около 300 миллионов человек признают его родным языком, еще около 375 миллионов человек на планете пользуются как вторым или официальным языком [1, с. 3]. Английский является языком глобального общения, в том числе в профессиональной и бизнес-сфере, сфере образования, туризма, международных отношений. Кроме того, широкое использование английского языка характерно для рекламного дискурса даже не-англоговорящих стран.

Среди причин подобного явления наиболее значимой является «эффект ореола», вследствие которого мощь и потенциал, характерный для Соединенных Штатов Америки, страны, в которой английский язык является государственным, подсознательно переносится на англоязычную лексику и положительно характеризует рекламируемые продукты. Частным случаем этого же явления можно назвать ситуации, когда продукция производится локальными компаниями не-англоговорящих стран для международного рынка. Так, Дж. Ли приводит в своей статье следующий пример: корейская компания «Orion» производит хорошо известный шоколадный десерт «Choco Pie». Несмотря на то, что это печенье, а не пирог, продукт с таким запоминающимся английским названием оказался вполне конкурентоспособен на мировой арене [2, с. 180].

Являясь «разновидностью массовой коммуникации, в которой создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные тексты» [3, с. 56], реклама носит однонаправленный неличный характер и имеет целью побудить потенциальных покупателей к нужным рекламодателю выбору и поступку. Данная цель достигается путем распространения информации, оказывающей влияние на массовое или индивидуальное сознание, вызывающей нужную реакцию выбранной потребительской аудитории.

Язык рекламного текста играет существенную роль в формировании имиджа товара, именно поэтому в рекламных текстах предприниматели нередко прибегают к использованию двух и более языков. Одним из следствий активных языковых контактов можно считать явление переключения языкового кода (code-switching). Последнее представляет значительный интерес для современных лингвистических изысканий и определяется У. Вайнархом как «попеременное использование элементов двух или более языков в рамках одного коммуникативного акта более или менее двуязычным говорящим» [4, с. 26].

Активный интерес к явлению переключения кода как перехода с одного языка на другой возник в 1950-е годы. В этот период анализ кодового переключения происходит в контексте исследования языковых контактов и пока еще не рассматривается как отдельная дисциплина. В скором времени внимание к переключению кода возрастает в силу всё большего распространения данного лингвистического феномена, который воспринимается как явление, имеющее социальное и коммуникативное значение и способное дать более глубокое представление о языковых процессах.

На эффективность «двуязычного» рекламного текста могут повлиять такие факторы, как отношение реципиента к явлению переключения кода, уровень владения вторым языком, экстралингвистические особенности, свойственные языку. Также особое значение имеет языковой контекст, в котором осуществляется смена языка, так как он может оказать как положительное, так отрицательное влияние на восприятие рекламы потенциальными потребителями.

Смешение языковых кодов – один из показателей глобализации экономики и возрастающей роли английского языка в публичной сфере даже в тех странах, которые традиционно отстаивали моноязычие. Можно привести следующие примеры переключения языкового кода в рекламных текстах:

Sodebo – c'est so good! (рекламный слоган продуктов общественного питания французской агропромышленной компании *Sodebo)*;

Анлим. Ты почувствуешь! (рекламный слоган услуг белорусского мобильного оператора *Life*);

Il a free, il a tout compris (реклама услуг французской телекоммуникационной компании *Free*);

French art de vivre (реклама мебели известного французского бренда *Roche Bobois*);

*Baby – апельсинчик, Baby – магазинчи*к (реклама российского магазина детской одежды и игрушек *Baby апельсинчик*);

Джинс делает ХОТ (реклама тарифного плана российской компании, предоставляющей услуги мобильной связи *МТС*);

Wellness fur Ihr Zuhause (реклама немецкой компании по производству продукции СПА-сегмента *A-Punkt*);

In Steaks die Nr. 1 (реклама сети ресторанов *Maredo* в Германии);

Bleib cool. Trink Nestea (реклама продукции швейцарского бренда холодного чая *Nestea*);

Qualität ist in. Teuer ist out (реклама продукции немецкого дома моды *K&L Ruppert*).

С целью привлечения внимания в рекламном слогане могут использоваться не только английские слова и фразы, но и буквы английского алфавита:

ВыRozzi себя (бутик меховых изделий *Rozzi*);

Mobelizация (сотовый салон);

Zапчасти КамаZ – Zаглавная буква Вашего биznеса.

В последнем случае употребление букв английского алфавита несет дополнительную функциональную нагрузку: напомнить о названии самой фирмы.

Чаще всего переключение кода встречается в рекламе продуктов и услуг, имеющих отношение к образованию, моде, досугу (развлечениям, путешествиям), технологиям, бизнесу, при этом основными параметрами целевой аудитории являются возраст и образование. Образованная молодежь, как правило, – самая мобильная часть аудитории, она динамична, энергична, владеет иностранными языками, вписывается в тенденции глобализации и является специфическим адресатом подобной рекламы.

Рекламодатели переходят на английский язык для создания положительного и престижного образа рекламируемого продукта, поскольку английский язык зачастую символизирует современность, промышленные и технологические инновации, в некоторых случаях – престиж и дороговизну, служит маркером модернизации и привлекает внимание потенциальных потребителей. И, соответственно, продукты потребления ассоциируются с такими качествами, как изысканность, надежность, практичность.

Использование двух и более языков в рекламном тексте ориентировано на активизацию коммуникативно-прагматических функций и актуализацию восприятия читателем референтной ситуации. Так как рекламный текст является продуктом массового, социального билингвизма, то основной целью его создателей выступает сохранение коммуникативных максим и возможность адекватного понимания. Смешение или «переключение» языков в тексте направлено на формирование естественной и привлекательной ситуации коммуникации. Подобное использование иноязычных элементов в рекламных текстах с целью косвенного обращения к целевой аудитории возникает уже в девятнадцатом веке, когда билингвемы выступали «гарантом» качества товара [5, с. 47].

Таким образом, переключение кода выделяет рекламное послание и может рассматриваться как крайне важный коммуникативный прием, характерный для рекламного

дискурса в целом. Использование иноязычного элемента как иконического знака дает возможность оказать имплицитное воздействие на адресата и приводит к налаживанию более тесной коммуникации и вовлечению реципиента в общее коммуникативное поле.

Литература

1 Crystal, D. English as a global language / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 212 p.

2 Жиганова, А. В. Английский язык в рекламном дискурсе: переключение кода как универсальная тенденция / А. В. Жиганова // Вопросы психолингвистики. – 2012. – № 15. – С. 178–183.

3 Медведева, Е. С. Рекламная коммуникация / Е. С. Медведева. – Москва: Ленанд, 2016. – 304 с.

4 Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнарх // Новое в лингвистике. – 1972. – № 4. – С. 25–60.

5 Соколова, О. В. Тенденции к билингвизму и полилингвизму в поэтических и рекламных текстах: коммуникативно-прагматический аспект / О. В. Соколова // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 6. – С. 45–54.

УДК 111.1

Е. С. Баборико

ПРОБЛЕМА СТРУКТУРЫ БЫТИЯ В ФИЛОСОФИИ С УЧЁТОМ ОНТОЛОГИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ

В статье объясняется сущность бытия средствами содержания достижений философии и культуры в целом, описывается содержание основных версий бытия. Проводится идея объяснения сущности бытия бесконечным множеством существования, а также предлагаются для исследования варианты основных онтологических парадигм, созданных в философской рефлексии.

Исследования проблем структуры бытия с учётом онтологических критериев без предварительного решения проблемы сущности бытия значительно ограничивают эвристические и мировоззренческие функции философской культуры в прогрессирующем человечестве. При выборе теоретиком частного онтологического критерия создаётся односторонняя информационная модель бытия, претендующая на завершённое его объяснение. Например, онтологические критерии «вода», «огонь», «небо», «дао», «мировой разум», «мировая воля», «материя», «атом» и иные, представленные в исторических типах философии, выражают в концепциях их разработчиков состояние сущности бытия [1, с. 34]. Множественность исследований бытия в онтологии связана с решением не менее двух основных проблем: проблема сущности бытия, проблема структуры бытия по определённым классификационным критериям. Актуальность данной работы заключается в рассмотрении данных проблем.

Можно сказать, что способность человека к познанию сущности объекта исторически ограничена, относительна и абсолютно невозможна, так как человек есть часть бытия, а часть не может быть всем целым. Деятельность человека отличается бесконечностью и антихаосным содержанием. В познании сущности объекта бытия относительные результаты человеческой деятельности выражаются в понятиях культуры. Онтология в современной философской культуре есть философская специализация о сущности, основных качествах и закономерностях происхождения, функционирования

и эволюции объектов бытия в их автономности и независимости от ценностных оценочных суждений человека.

Авторские концепции сущности бытия в истории философии выявляют единственное непротиворечивое метафизическое свойство бытия – свойство существования. В культурном опыте функционируют следующие основные значения слова и понятия «бытие». В системе объективного идеализма бытие есть надындивидуальное идеальное состояние в форме мирового разума, мировой воли и иных внечеловеческих идеальных объектов, функционирующих независимо от сознания и деятельности человека, доступных для познания.

По критериям парадигмы материализма – понятие бытия есть синоним понятия материи, материальной реальности – существование объектов независимо от сознания, психики и жизни человека. По ценностным критериям состояние бытия – это полезные позитивные качества жизни, например, духовность, высокая мораль, честность, правдивость, а всё вредное и злое является небытием. В обыденном абстрактном значении состояние бытия – это среда и множество условий существования индивида.

Для реальной жизни человека существенны классы бытия по критерию сущности его состава: материальное бытие – вещественно-энергетические и физические по́левые состояния объектов; идеальное бытие – нематериальное состояние знаний, информации и психических способностей психики человека и животных; трансцендентное бытие – часть бытия, непознанная и недоступная по разным причинам для индивида. По определённым критериям философы определяют иные классы бытия: бытие природы, бытие общества, бытие человека, небытие, мистическое бытие и иные.

Понятие бытия фундаментально в системе философии, так как для человека на стадии начала деятельности необходимо осознание объекта деятельности по критерию его наличия в общей или конкретной форме существования. Множество концепций бытия в истории философии может быть систематизировано по разным критериям: принадлежность к историческому классу философии, авторство, ценностные критерии и иные. Таким образом, бытие определяет сущность, а сущность – бытие [2, с. 16].

Одной из частей бытия является человек. Размышление о том, кто есть человек, всегда было основным для философов. К чему бы ни обращалась мысль людей, оказывалось, что главное – это отношение человека к этим явлениям жизни и понимание им самого себя. Диапазон определений и оценок человека в истории философии очень широк. В древности человек стоял в центре мира, в период распада греческого мира целая сущность человека делится на две части: душу и тело. Между ними идёт война, а человек в ней – поле битвы и трофей. Человека боготворили, и, напротив, подчёркивали, что он «из праха произошёл и в прах возвратится» и поэтому, как говорил царь Соломон, всё «суета сует и томление духа». Жизнь человека то ничего не стоила, то рассматривалась как величайшая ценность.

Почему человек остаётся загадкой для самого себя? Почему, познав и даже «покорив» природу, познав в какой-то мере основные законы развития общества, человек чувствует себя неуверенно и жизнь его часто полна трагизма? Ответить на эти вопросы непросто, и первое что нужно уяснить, – это парадоксальность ситуации познания человеком самого себя. Чтобы что-то изучать, надо как бы отойти в сторону, посмотреть на предмет изучения объективно, исключив субъективные чувства и эмоции. Так поступают естественные науки (физика, химия, биология). Может ли философия, антропология, наука о человеке, изучать человека объективно, а если может, то до какой степени? В этом суть вопроса, в этом своеобразный парадокс самопознания человека. Античный мудрец Сократ использовал девиз «Познай самого себя», хорошо понимая, что человек сам для себя является наиболее трудным предметом. Но вполне уместно задать вопрос: занимается ли философия познанием человека как такового или её интересует особый, свой угол зрения на человека?

Два понятия, – «природа» и «сущность» человека – близки между собой по содержанию, но различаются по смыслу. Говоря о природе человека, мы стремимся постичь отличие человека от естественного бытия и прежде всего от животных. Это усматривается либо в каком-то одном, главном качестве человека, отличающем его от животных (разум, речь, воображение, религия, мораль), либо в комплексе качеств. Человек превосходит по разуму и повадкам любое животное. Его превосходство заключается в создании орудий труда, самообороны, нападения. Он может уступать животному в скорости силе и т.п., но он может победить их ловкостью и хитростью (создать ловушку, лук, ружьё).

Однако за тридцать столетий развития философской мысли так и не удалось объяснить человека исчерпывающем образом, исходя из какого-то одного качества или свойства. Феномен человека как бы ускользал от анализа, всегда казался более загадочным, чем это представлялось вначале.

Таким образом, бытие в своей сущности есть бесконечное множество существования, или существование в бесконечном многомерном состоянии. В деятельности человека бытие используется и осознаётся в конкретных локальных состояниях в зависимости от множества факторов деятельности людей.

Литература

1 Баранов, Г. В. Исторические типы философии / Г. В. Баранов. – Омск : ОмГАУ, 1995. – 76 с.

2 Баранов, Г. В. Понятия философской культуры / Г. В. Баранов. – Омск : ОмГТУ, 2011. – 392 с.

УДК 37.091.3:811'373'243

Ю. В. Барановская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

В статье рассматриваются различные мнемотехнические приемы и возможности их использования с целью улучшения запоминания школьниками и студентами иноязычной лексики, в частности английской лексики. Делается вывод о необходимости ее использования при контекстуальном изучении лексики. Утверждается, что выбор конкретных приемов зависит от уровня имеющихся у обучаемых знаний и должен идти в комплексе с существующими подходами к обучению.

На сегодняшний день многие школьники и студенты сталкиваются с проблемой запоминания иноязычной лексики. Чтобы как-то помочь им решить эту проблему, учителя и преподаватели иностранного языка могут попробовать использовать мнемонические приемы на своих занятиях [1].

Слово «мнемотехника» – это совокупность специально разработанных методов и способов, облегчающих запоминание определенной информации путем образования искусственных ассоциаций. Оно происходит от греческого «mnemonikon» – искусство запоминания [2, с. 202].

Работы и исследования многих ученых, таких как Л. С. Выготский, П. И. Зинченко, А. Н. Щукин и многих других, были направлены на изучение процессов памяти человека. Именно память оказывает определяющее влияние на изучение лексики и грамматики. Как известно, существует два основных вида памяти: кратковременная и долговременная. Кратковременная память сохраняет обрабатываемую информацию. Она быстро

запоминает, но удерживает информацию на короткий период времени из-за небольшой вместительности. Долговременная же память, наоборот, имеет неограниченную вместимость хранения, но запоминает информацию относительно медленно. Задача обучения лексике – передача информации из кратковременной памяти в долговременную [3].

Мнемонические приемы эффективно помогают нам в процессе запоминания. Если какой-то материал вводить с их помощью, то он укладывается или соотносится по смыслу с чем-либо уже известным, он будет удерживаться в памяти довольно продолжительное время и легко из нее извлекаться при помощи словесных или зрительных ассоциаций. Другими словами, используя мнемонические приемы, учителя могут связать новую информацию с информацией, которая уже имеется у обучаемых в их долговременной памяти. При изучении слов их используют для установления связи между словом и какой-либо уже изученной информацией при помощи образности или группирования. Мы согласны с мнением Т. В. Павловой о том, что «рациональность мнемонических приемов оправдана» и что «они помогают ученикам быстрее запоминать и вспоминать благодаря объединению нового материала с уже имеющимися знаниями» [2, с. 202]. Мнемотехника эффективна в любом возрасте, но особенно помогает учащимся с низким уровнем знания языка, поскольку им приходится запоминать большой объем новой информации.

Рассмотрим несколько видов использования мнемотехники для запоминания иноязычной лексики:

I. Лингвистическая мнемоника.

1. Фонетические ассоциации. Этот метод основан на подборе к новым словам близких по звучанию, а в некоторых случаях и по смыслу слов [3], например: *pink* ‘розовый’ – *ink* ‘чернила’, *cat* ‘кот’ – *fat* ‘толстый’, *air* ‘воздух’ – *fair* ‘светлый’.

Кроме того, есть большое количество слов, которые являются интернациональными и запомнить их будет не сложно, например: *tea* ‘чай’, *hotel* ‘отель’, *park* ‘парк’.

2. По схожему звучанию с русским словом, например: слово *clever* ‘умный’ можно сравнить с русским словом *клевер, magazine* ‘журнал’ – с русским *магазин, ship* ‘корабль’ – с русским *шип*.

Таким образом, мы можем, не испытывая особых трудностей, запомнить правописание слова и его произношение. Для этого можно представить «умный клевер», «магазин с журналами», «корабль с шипами».

3. Ассоциации со звуком. Если, к примеру, английское слово начинается с *s + согласная*, то, убрав ее, мы легко можем перевести это слово, даже не заглядывая в словарь, например: *S-crew* ‘крутить’, *S-plash* ‘плеск’, *S-mall* ‘маленький’, *S-tress* ‘тряска’, *S-kate* ‘кататься’, *S-creen* ‘экран’ [3].

4. Ассоциации по контрасту, например: *black* ‘черный’ – *white* ‘белый’, *day* ‘день’ – *night* ‘ночь’.

5. Чувственные ассоциации. Слова можно ассоциировать с какой-либо ситуацией. Например, слово *disappointment* ‘разочарование' можно запомнить, вспомнив ситуацию, когда вы чувствовали себя действительно разочарованно. Здесь начинают играть роль эмоции при запоминании. Вы вспоминаете эмоции и чувства, которые испытывали в тот момент, и пытаетесь наложить на них слово. Эмоционально наш мозг запоминает слова эффективней. В следующий раз вспомнить заученное таким образом слово будет намного легче. Еще пример слово *demand* ‘требовать, потребовать’ – *Я великолепно помню это слово, потому что мой учитель английского языка был очень требовательный*. Таким образом, можно стараться придать эмоциональную окраску любым словам, которые вы учите.

II. Пространственная мнемоника.

1. «Римская комната» или метод Цицерона – один из древнейших мнемонических приемов. Его суть заключается в том, что мы представляем себе хорошо знакомое место, например, комнату и предметы, находящиеся в ней, а затем создаем ассоциации нового слова с какой-либо частью этого места. Чтобы воспроизвести запомненное, нужно пройтись по всем этим местам по очереди и из каждого «забрать» то, что было положено на

«хранение». Вместо комнаты можно использовать также хорошо известный путь, например к своему дому [3].

Образец задания: Представим свою комнату. Здесь есть дверь, кровать, шкаф. Нам нужно запомнить *слова* crowd ‘толпа’, *mouse* ‘мышь’, *food* ‘еда’. Придумываем самые забавные ассоциации для лучшего запоминания, например как в дверь вваливается огромная толпа (*crowd*), на кровати спит мышь (*mouse*), а шкаф доверху набит едой (*food*). Для усложнения можно также запомнить, как на английском будет *кровать, шкаф* и т. д.

2. Пальчиковый метод. Учащимся предлагается провести ассоциативную связь между словом и пальцем руки. Этот метод особенно помогает детям в изучении числительных, названий дней недели и месяцев года [3].

3. Пространственное группирование. Смысл данного метода состоит в том, что вместо написания слов колонкой, учащимся предлагается строить геометрические фигуры, например треугольники. Когда они записывают слова в фигурах, они их вспоминают легче, ведь запоминая фигуру, они запоминают подписанные на ее сторонах слова [3].

4. Визуальная мнемоника основана на использовании картинок. Слова лучше запоминаются, если их сочетать с картинками. Предметы и картинки могут облегчить вспоминание слова, а также повысить мотивацию и интерес обучаемых к предмету. Картинка может сделать смысл слова более понятным. Однако использовать этот метод можно только с определенными словами [3].

III. Вербальный метод.

1. Метод повествования. Суть данного метода заключается в том, что ученики не просто запоминают новые слова, а составляют с этими словами рассказы или предложения. Это поможет развить речь и легче понимать, в каком контексте можно использовать то или иное слово [1].

2. Группирование. Поскольку сгруппированная информация легче запоминается, классифицирование слов по разным факторам облегчает и их воспроизведение из памяти. Образец задания. – Предположим, нам нужно запомнить такие слова, как *dog, cat, chair, sofa, table, milk, eggs* и *butter*. В этом случае их лучше распределить и заучить по следующим категориям: животные (*dog* и *cat*), мебель (*chair, sofa* и *table*) и пища (*milk, egg* и *butter*). Такой подход облегчает запоминание, а вспомнив одно слово, ученик сможет вспомнить и все остальные.

В заключение хотелось бы отметить, что применение методов мнемоники при обучении дает множество преимуществ:

- способность удерживать в памяти большой объем точной информации;
- сокращение времени при запоминании;
- это мощный инструмент, тренирующий и улучающий внимание и мышление;
- закрепление определенных данных в долговременной памяти.

Конечно, мнемонические приемы не могут заменить существующие подходы к обучению иноязычной лексике, но они должны дополнять их и облегчать процесс обучения.

Литература

1 Лаухина, Е. Мнемотехнические приёмы как мощный толчок в изучении английского языка [Электронный ресурс] – 2015. – Режим доступа: https://pamyatplus.ru/razvitie/mnemotexnika-v-anglijskom.html. – Дата доступа: 30.03.2018.

2 Павлова, Т. В. Использование мнемотехнических приемов в обучении фразеологизмам немецкого языка / Т. В. Павлова // Теория и практика обучения иностранным языкам: сохраняем традиции и смотрим в будущее. – 2016. – С. 202–207.

3 Лопатин, М. А. Мнемонические приёмы в обучении иноязычной лексике / М. А. Лопатин // Филологические науки. Вопросы теории и практики: науч.-метод. журнал [Электронный ресурс]. – 2014. – № 2. – ч. 1. – Режим доступа: http://www.gramota.net/materials/2/2014/2-1/28.html. – Дата доступа: 30.03.2018.

УДК 37.091.3:811.111:005.336.2:316.77-057.874

А. Е. Батурина

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются способы формирования коммуникативной компетенции у учащихся при обучении иностранному языку на примере английского языка. В работе представлено определение понятия «коммуникативная компетенция», а также рассмотрены её составляющие. В статье приведены примеры различных видов игр, с помощью которых можно развивать коммуникативную компетенцию.

Прежде чем говорить о способах развития коммуникативной компетенции учащихся, необходимо обозначить актуальность данного вопроса. В настоящее время одним их важнейших требований, предъявляемых к образованию, является формирование успешного, компетентного и ответственного выпускника, способного применять полученные в школе или высшем учебном заведении знания в повседневной жизни. Что касается иностранного языка, то можно с уверенностью утверждать, что его роль в формировании базовых компетенций возрастает. Это связано с изменениями в общественных и политических отношениях, с появлением новых информационных технологий, с увеличением числа предприятий, которые работают с зарубежными партнерами. И поэтому приоритетную значимость приобрело формирование коммуникативной компетенции у учащихся при обучении иностранному языку.

Коммуникативная компетенция – способность и готовность к осуществлению общения при помощи языка, к передаче мыслей и обмену ими в разных ситуациях, при взаимодействии с другими участниками общения.

Коммуникативную компетенцию необходимо формировать и совершенствовать при помощи таких её составляющих, как:

– лингвистическая компетенция, т. е. знание определенного словарного запаса и синтаксических правил, а также умение применять их при построении связных высказываний;

– социолингвистическая компетенция, т. е. способность использовать и преобразовывать языковые формы, исходя из ситуации общения, которая определяет выбор языковых форм;

– дискурсивная компетенция, т. е. способность к восприятию и формированию высказывания в коммуникативном общении;

– стратегическая компетенция, т. е. способность прибегать к стратегии общения, в вербальной и невербальной формах, в целях компенсации незнакомого языкового материала;

– социокультурная компетенция, т. е. желание вступать в общение с другими, уверенность в себе, способность поставить себя на место другого, а также знание социальных отношений в обществе и умение ориентироваться в них [1].

Формирование и развитие коммуникативной компетенции осуществляется при помощи следующих способов: communication games (коммуникативные игры); communicative stimulations in role-plays and problem-solving (коммуникативные стимуляции); socialization (свободное общение).

Прежде всего хотелось бы начать с коммуникативных игр. Они включают в себя такие игры, как:

– picture gap – в этой игре обучаемым предоставляются картинки с почти одинаковым изображением, но некоторые изображения отличаются, и различия нужно найти при помощи вопросов учащихся друг к другу, при этом они не видят картинку своего партнёра.

– text gap – здесь школьникам выдаются одни и те же тексты или фрагменты одного и того же текста, но, опять же, часть информации у каких-то участников игры отсутствует и её нужно восполнить.

– knowledge gap – в данной игре у одного из учащихся есть какая-либо информация, которой нет у других, и её нужно узнать при помощи вопросов.

– belief gap – у учащихся есть абсолютно разные убеждения по какому-то вопросу, а им нужно прийти к единому мнению.

– reasoning gap – у школьников имеются различные доказательства по заданной теме, и они должны путём приведения аргументов собрать доказательства вместе и сопоставить их.

Следующий способ развития коммуникативной компетенции у учащихся – это коммуникативные симуляции, они бывают нескольких видов:

– ролевые игры предполагают наличие определенного количества персонажей и игровой проблемной ситуации, в которой участники игры действуют. Каждый участник в ходе игры формирует своё поведение, которое непосредственно зависит от поведения партнеров и его коммуникативной цели. Итогом игры является разрешение конфликта.

– диспуты – это обмен мнениями между учащимися в отношении какого-либо вопроса с целью достижения единого мнения по поводу этого вопроса. Для успешного ведения диспута участники должны обладать определённым количеством знаний о предмете обсуждения, а также им необходимо иметь собственное мнение по данному вопросу.

– круглый стол представляет собой обмен мнениями по какой-либо проблеме, которая вызывает интерес у участников общения. Для того, чтобы участвовать в круглом столе, учащиеся должны достаточно хорошо владеть иностранным языком для того, чтобы они могли грамотно формулировать свои мысли по заданной проблеме, а также у них должны быть определённые знания по той теме, которая будет обсуждаться.

– скетчи – это такая короткая сцена, которая разыгрывается учащимися по заданной проблемной ситуации с указанием действующих лиц, их социального статуса и ролевого поведения. В виде скетчей могут быть разыграны небольшие сцены, относящиеся к социально-бытовым сферам по темам, например, “Nutrition”, “Shopping”, “City and its sights”.

И последний способ формирования и развития коммуникативной компетенции у учащихся – это свободное общение, которое включает в себя ряд упражнений:

– line-up – здесь учащиеся должны как можно быстрее выстроиться в ряд в соответствии с предложенным признаком, например, им выдаются карточки со словами (кому-то подлежащее, кому-то сказуемое, кому-то остальные члены предложения), и они должны составить грамматически правильное английское предложение;

– strip-story – в этой игре каждому участнику предоставляется фраза, и они стараются быстрее занять соответствующее место в рассказе, который должен получиться после того, как все учащиеся выстроятся в правильном порядке. Это могут быть такие рассказы, как “About family”, “Let’s talk about friendship” и так далее;

– smile – в данной игре учащимся необходимо подходить друг к другу и обмениваться репликами по заданной теме;

– merry-go-round – такая игра предполагает образование учащимися внешнего и внутреннего круга, при этом они, двигаясь по часовой или же против часовой стрелки, обмениваются информацией друг с другом;

– contact – здесь участники подходят друг к другу и начинают беседу на тему, которая была задана преподавателем;

– kind words – учащиеся говорят любые приятные слова в адрес собеседника;

– reflection – участники пытаются представить, что думают о них другие школьники, например, по выражению лица;

– listening – учащиеся внимательно слушают партнера, кивая в знак согласия и, тем самым, выражая согласие с ним [2].

Итак, все вышеперечисленные игры и упражнения позволяют не только развивать и формировать коммуникативную компетенцию у учащихся при обучении иностранному языку, но и помогают учащимся узнать друг друга получше, преодолеть страх выступления перед публикой, пополнить словарный запас, а также поучиться у своих товарищей каким-то качествам, которые будут полезны для них в будущем.

Нужно помнить, что залогом успешной речевой активности учащихся являются абсолютно любые нетрадиционные формы уроков английского языка, в ходе которых учащиеся приобщаются к культуре стран изучаемого языка, а также расширяют знания о культурном наследии страны изучаемого языка.

Необходимо отметить, что развитие коммуникативной компетенции происходит не естественным путем, а с помощью специальных приемов, которые заключается в том, что создаются специальные ситуации воздействия на учащихся. Все активные методы преследуют одну цель: оказать на личность социально-психологическое воздействие, способствующее развитию и совершенствованию ее коммуникативной компетентности.

В заключение необходимо отметить, что коммуникативная компетенция – это многокомпонентная способность осуществлять общение на иностранном языке и взаимосвязанное формирование всех составляющих коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку обеспечит развитие умений в основных видах речевой деятельности, а также будет способствовать адаптации к условиям, которые предлагаются в атмосфере иноязычного общения.

Литература

1 Жахметова, Д. З. Развитие коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка средствами интерактивного обучения [Электронный ресурс] / Д. З. Жахметова, С. М. Сейтказинова. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/8_SNP_2016/Philologia/5_208554.doc.htm. – Дата доступа: 16.04.2018.

2 Добрынина, Т. В. Формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Т. В. Добрынина. – Режим доступа: https://multiurok.ru/files/formirovaniie-kommunikativnoi-kompietientsii-na-urokakh-anghliiskogho- iazyka.html. – Дата доступа: 09.04.2018.

УДК 811.161.1'371'373.813.2:598.271.8:811.813.2:598.271.8

В. А. Белодед

ЗООМЕТАФОРА «*ГУСЬ*» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СЕМАНТИКА И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ КОННОТАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению орнитонима «гусь» в русском и китайском языках. На примере некоторых художественных произведений, русских пословиц и китайских чэнъюев выявляются отдельные черты мировоззрений разных народов. Процесс освоения устойчивых выражений русского и китайского языков помогает сформировать навыки межкультурного общения.

Слово *гусь* обладает двумя лексическими значениями в толковом словаре С. И. Ожегова. Во-первых, это родственная утке крупная дикая и домашняя водоплавающая птица с длинной шеей: *В пруду возле дома плавали утки и гуси.* Во-вторых, в некоторых сочетаниях так говорят о ловкаче или мошеннике, пройдохе: *Ну ты и гусь* [1]. По мнению Н. М. Шанского, слово *гусь* является производным от того же звукоподражания га, как и немецкий вариант наименования этой птицы *gans*, латинский *(h)anser*, тюркский *kar*; таким образом, птица названа по характерному для неё крику [2]. Другой исследователь,

Пётр Червинский, утверждает, что слово гусь имеет общеиндоевропейское происхождение, не связанное со звукоподражанием. Он сравнивает общеиндоевропейский вариант написания слова и древнеиндийский, приходя к выводу, что в индоевропейской общности, как и в древнеиндийской традиции, гусь первоначально приравнивается к культово-значимым животным и выступает как дикая птица, а не домашняя. Вероятно, это было связано с тем, что приручение гуся человеком произошло уже после распада индоевропейского языка [3].

Если мы обратимся к лексическому значению орнитонима *гусь* в китайском языке, то увидим, что определение также содержит уточнение о происхождении гуся от дикой птицы, которая впоследствии была приручена человеком: 鹅，被认为是人类驯化的第一种家禽，它来自于野生的鸿雁或灰雁。Гусь считается первым типом домашней птицы, которую приручил человек, он (гусь) происходит от дикого или от серого гуся. [4]. Слово *гусь* 鹅 (e) состоит из двух составных компонентов 我(wo) – ‘я’ и 鸟 (niao) – птица. Объяснить такое немного странное, на наш взгляд, сочетание компонентов можно, используя биографический метод анализа литературных произведений, в которых встречается слово *гусь*, в частности, в китайской классической поэзии.

Знаменитый китайский поэт Ду Фу писал: *Дикий гусь одинокий не ест и не пьёт, / Лишь летает, крича в бесприютной печали. / Кто из стаи отставшего спутника ждёт, / коль друг друга они в облаках потеряли? / Гусю кажется - видит он стаю, как встарь, / Гусю кажется – где-то откликнулась стая. / А ворона – пустая, бездумная тварь – / Только попросту каркает, в поле летая* [5]. Это стихотворение было создано в трудный период жизненного пути китайского классика. Император жестоко раскритиковал Ду Фу, уволил его со службы и отправил в ссылку на юг, в необжитые места. Поэт искренне тоскует по своей Родине, воплощает себя в образе гуся, оторванного от родных мест. Ещё один китайский писатель Вэнь Идо, уехавший в США, выражает свою печаль в аналогичном стихотворении [5] Ай Цин, уделяя много внимания теме смерти, сопровождает её мотивным образом гуся на протяжении всего творчества [5]. Лан Шиюань упоминал в одном из своих произведений о проводах в чужие края Цяня старшего, причём проводы сопровождались стаей гусей, пролетевших мимо и скрывшихся в холодных тучах [6]. Таким образом, гусь выступает как символ одинокого человека, оторванного от Родины, вынужденного покинуть родные места. И только у Ай Цина это печальный символ смерти. В обоих случаях гусь ассоциируется с чем-то негативным: либо предстаёт предвестником неминуемой гибели, либо тоски и отчаяния. В образе гуся воплощается душа человека, испытывающего или готовящегося испытать страдания. На наш взгляд, уместно здесь провести параллель с русской литературой: А. П. Чехов в рассказе «Гусев» создал образ главного героя с говорящей фамилией, который принимает смерть на чужбине, тщетно мечтая вернуться домой. Таким образом, на примере нескольких литературных произведений мы убеждаемся, что семантическое значение орнитонима *гусь* в литературах обоих языков гармонично совпадает, дополняя друг друга.

Однако у слова *гусь* в китайском языке существует ещё один вариант написания: 雁 (yan), который состоит из трёх структурных частей. 厂 (han) ‘крутой берег, обрыв, круча’, 隹 (zhui) – ‘короткохвостая птица, голубь’, 亻(ren) – ‘человек’. Такая связь объясняется китайским представлением о гусях, которых использовали в качестве почтальонов. К лапке дикого гуся привязывали послание или даже свёрток и могли отправить птицу на довольно большое расстояние. Неслучайно один из компонентов иероглифа переводится как ‘голубь’. Русскому мировоззрению ближе образ почтового голубя, который выполнял аналогичную функцию передачи сообщений. В китайском существует подходящая идиома 鴻雁傳書 – ‘дикий гусь доставляет сообщение’, которая

подтверждается реальной историей. Когда одного китайского посланника Су У захватили в плен гунны, Су У отправил кусок ткани с посланием, привязанной к лапе гуся, императору. Таким образом, захватчики не смогли обмануть императорскую свиту и были вынуждены отпустить пленников после 19 лет плена. Таких историй существует довольно немало. Все они содержат специфическую культурную коннотацию, проявляющуюся в отношении гуся как посланника, вестника каких-либо событий, как приятных, так и не очень.

Рассмотрим другие устойчивые обороты (идиомы и чэнъюи) в русском и китайском языках, связанные с образом этой птицы. Отметим, что некоторые идиомы равноправно существуют в обоих языках, что говорит о единстве отдельных национальных черт в менталитете народов. Но при этом, несмотря на их одинаковость, проявляющуюся в вынесении общего смысла, сходного для русских и китайцев, различия в структуре всё же могут наблюдаться. Как правило, они проявляются в специфическом представлении гуся и его функциях. Например, *гусь лапчатый* в русском языке означает пройдоху, хитрого и плутоватого человека, выходящего из трудных ситуаций с лёгкостью. В китайском языке, безусловно, тоже существует образ такого человека. Но устойчивое выражение характеризуется отсутствием иероглифа *гусь*. 这个家伙– буквально переводится ‘этот пройдоха’.

Показательным в данном отношении является также устойчивое выражение *как с гуся вода*. В русском языке так обычно говорят о человеке, которому всё сходит с рук, всё нипочём. Кроме того, мы можем рассматривать это выражение как часть заклинательной формулы, которую использовали знахарки при лечении людей (как с гуся вода – не болей никогда и т. п.). Приведём китайский эквивалент: 满不在乎满. Дословный перевод здесь передаёт смысл, выраженный в русском языке: ‘не обращать никакого внимания, хоть бы что, нипочём’. Однако иероглиф *гусь* снова отсутствует. Для более точного и красивого перевода в китайско-русские словари были введены значения, соответствующие русским устойчивым выражениям. Хотя буквальный перевод показывает, что для русского мировоззрения характерно представление образа гуся, обладающего негативной окраской, а китайцы, наоборот, даже не задумывались на протяжении долгих столетий, что гусь может обладать такими чертами, как хитрость, плутоватость. Более того, в настоящее время в Китае гуси даже обладают почётным правом наравне с полицией сражаться с преступностью. Китайские правоохранительные органы отмечают, что птицы обладают гораздо большей эффективностью, чем собаки. Можно сказать, что для китайского мировоззрения характерно возвеличивание образа гуся. Отмечено, что представление об этой птице как о создателе Вселенной характерно для многих мифологий мира. По-видимому, уважительное отношение к гусям в Китае может быть объяснено этими представлениями. Китайцы следуют традициям, сформировавшимся на основе мифологических воззрений в далёком прошлом. Даже такой чэнъюй, как 鹅行鸭步– ‘ходить гусем да шагать уткой’ не несёт никакой негативной коннотации для китайцев. Смысл заключается в том, что человек ходит так же медленно, тихим шагом, вытянув шею, как гусь, да вразвалочку, как утка. В то же время читаем у Гоголя: *Итак, два почтенных мужа… поссорились между собою! И за что? За вздор, за то, что один назвал другого гусаком. (Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем)*.

Рассмотрим другие идиомы. 人过留名，雁过留声– ‘человек пройдёт – останется имя, дикий гусь пролетит – останется звук’. Идиома заключает в себе идею формирования репутации и показывает, что ничто не вечно. Всё находится в динамике: человек проходит, гусь пролетает. При этом сопоставляются именно два этих образа (напомним об отмеченной выше идее воплощения человеческой души у гуся).

В китайском языке существует также устойчивое выражение 千里送鹅毛，礼轻情意重– ‘гусиное пёрышко, присланное за 1000 вёрст’, семантика

которого объясняется китайцами следующим образом: подарок в виде гусиного пера лёгок, да внимание дороже подарка. Проводим параллель с русской пословицей *Дорог не подарок, а внимание*. Китайский язык наглядно демонстрирует, что всё великое и прекрасное заключается в простом. Обычное гусиное перо, не имеющее особой значимости для нас, приравнивается к ценному подарку. Высокая категория добродушия и нравственности китайского народа раскрывается именно на примере пёрышка. Причём пёрышка гуся, которого китайцы, как мы успели заметить, почитают. Степень почтения доходит до того, что в Сиане была построена大雁塔 – пагода диких гусей. Она была основана, согласно легенде, на месте упавшего с неба мёртвого гуся.

Негативная коннотация всё же может присутствовать в следующих выражениях, сравн.:鸡声鹅斗 – ‘крик петухов и драка гусей’, что употребляется для обозначения переполоха, сумятицы, излишнего шума. Однако, по свидетельствам некоторых китайцев, выражение можно использовать в значении ‘жить как курица (петух) и гусь’. Ничего хорошего такое совместное проживание не несёт, кроме постоянно возникающей драки и суеты между двумя представителями пернатых. В русском языке известно похожее выражение ‘жить как кошка и собака’. По мнению китайцев, кот и собака могут неплохо находить общий язык друг с другом.

Устойчивое выражение唯有 呆 鹅 才 来 听 听 狐狸 的 说教 означает ‘глупый гусь пришёл послушать проповедь лисы’. У русского народа гусь был заменён образом вороны с сыром. Однако китайцы употребляют это выражение крайне редко, не стремясь подчёркивать невежество гуся. Фраза является преобразованным заимствованием из западных языков.

В противовес предыдущим высказываниям с негативной окраской приведём другое: 手中 的 麻雀 胜过 天上 的 鹅 – ‘лучше воробей в руках, чем гусь в небе’. Широко известный русский эквивалент гласит: лучше синица в руках, чем журавль в небе. Лучше обладать чем-то досягаемым и реальным, чем мечтать о недостижимом и возвышенном. Однако пословица представляет собой две крайности. Если постоянно придерживаться стабильности и не пытаться достигнуть чего-то высшего, то журавль-гусь сам не упадёт к тебе с неба. Если же постоянно находиться в погоне за чем-то великим, то можно не успеть насладиться настоящей жизнью. Для нас здесь важен тот возвышенный смысл, которым китайцы наделяют гуся в пословице.

Обратим также внимание на сравнительное представление гуся с окружающей действительностью на примере выражения鹅毛大雪– ‘гусиное перо как сильный снегопад’. Метафорический перенос передаёт сходство перьевого покрова гуся со снегом.

Подытожим, что слово *гусь* в малой мере обладает сходными культурными коннотациями в обоих языках с лингвистической точки зрения. Тем не менее, литературный пласт культуры обоих языков представляет некоторые сходные черты и определённые параллели. Сходство также отмечено в ряде заимствованных выражений. Национально-специфическая трактовка образа *гуся* хорошо прослеживается в китайских идиомах, исследование которых необходимо для формирования навыков межкультурного общения.

Литература

1 Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enc-dic.com/ozhegov/Gus-6411.html (дата обращения: 8.05.18).

2 Этимологический онлайн-словарь русского языка Н. М. Шанского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://shansky. lexicography. online/ %D0%B3/ %D0%B3%D1%83%D1%81%D1%8C (дата обращения: 8.05.18).

3 Червинский, П. Фольклор и этимология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://krokbooks.com/wp-content/czerwinski_1.pdf (дата обращения: 8.05.18).

4 Худун (энциклопедический сайт) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.baike.com/wiki/%E9%B9%85&prd=so_auto_doc_list (дата обращения: 9.05.18).

5 У Хань «Орнитологическая символика в русской и китайской поэзии первой трети XX века: гусь и лебедь» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://izvestia.vspu.ru/files/publics/100/260-264.pdf (дата обращения: 9.05.18).

6 Лан Шиюань «В уезде Чжоучжи…» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://chinavsem.ucoz.ru/forum/16-110-4 (дата обращения: 9.05.18).

УДК 159.923.2:316.628.2-055.1/.3-053.67

М. А. Белодедова

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В данной статье рассмотрены особенности стиля саморегуляции в юношеском возрасте, раскрыто понятие саморегуляции и мотивации достижения. Проанализированы гендерные особенности стиля саморегуляции и мотивации достижения в юношеском возрасте, а также описаны трудности, возникающие при изучении данной проблемы. Актуальность темы обусловлена необходимостью разрабатывать программы с целью повышения эффективности учебной деятельности.

Саморегуляция – это тот механизм, посредством которого обеспечивается централизующая, направляющая и активизирующая позиция субъекта. Она осуществляет оптимизацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности. Она обеспечивает также целевое и смысловое соответствие действий субъекта этим событиям, своевременность, пропорциональность действий [1].

Основой успешной учебной деятельности любого студента является высокий уровень мотивации к данному виду деятельности и сформированная система саморегуляции. Современному обществу необходимы специалисты, способные к самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, адаптивные к постоянно меняющемуся миру. Формирование оптимального стиля саморегуляции позволит юношам и девушкам не только осознавать свое поведение и выполняемые учебные действия, но и управлять ими с целью повышения эффективности учебной, а в дальнейшеми профессиональной деятельности. Различные аспекты проблемы саморегуляции исследованы на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и педагогическом уровнях. Н. С. Борзилова отмечает, что, поступая в вуз, будущие студенты не могут регулировать собственную учебную деятельность. Это приводит к возникновению трудностей в процессе обучения, о которых пишут в своих исследованиях А. Д. Алферов, А. А. Бодалев, М. И. Боришевский, С. Д. Симоненко, А. М. Колесова. Трудности студентов свидетельствуют о том, что сложившаяся практика организации учебной деятельности в вузе недооценивает связи стиля саморегуляции с эффективностью учебной деятельности. Студенты нередко бывают «зависимы» от преподавателей в постановке учебных целей, выборе средств их достижения, способах оценки результатов учебной деятельности [2].

В современных исследованиях выделяются содержательные теории мотивации (теории иерархии потребностей А. Маслоу и теория К. Альдерфера) и процессуальные теории мотивации (теории ожидания К. Левина, предпочтения и ожидания В. Врума, теория подкрепления Б. Ф. Скиннера, и др.) [3].

В результате теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования установлено, что наиболее продуктивный путь изучения закономерностей процессов саморегуляции состоит в реализации системного подхода. В рамках концепции осознанной саморегуляции деятельности В. И. Моросановой была сформулирована теория стилей произвольной саморегуляции. В системно-деятельностной концепции психической саморегуляции состояния, развиваемой Л. Г. Дикой, психическая саморегуляция рассматривается и как психическая деятельность, и как психологическое состояние. А. О. Прохоровым разработана личностно-ориентированная концепция регуляции психических состояний. Основные положения данной концепции заключаются в следующем. Целостная функциональная структура регуляции психических состояний представляет собой иерархическую организацию, в основе которой находятся функциональные механизмы регуляции отдельного психического состояния.

Таким образом, психическая саморегуляция рассматривается как один из уровней регуляции активности, характеризующегося использованием психических инструментов отражения и создания реальности. Включает управление поведением или деятельностью субъекта и саморегуляцию его наличного состояния.

Мотивация достижения является одним из видов мотивации, определяющих творческое, инициативное отношение человека к делу и влияющих как на характер, так и на качество выполнения труда. В русле мотивации достижения выполнено довольно много исследований, как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был выделен в классификации Г. Мюррея [4]. Во всех рассмотренных моделях не подвергается сомнению основное положение о когнитивном взвешивании личностью альтернатив цели и действия. При этом личность рассматривается вырванной из контекста ее жизнедеятельности и поставленной в искусственную ситуацию выбора альтернатив. В отечественной психологии разрабатывается принципиально иной подход, согласно которому, личность осуществляет деятельность в системе определенных социальных отношений и во взаимодействии с другими людьми [3].

Таким образом, мотивация достижения – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач; стремление к успехам в различных видах деятельности. В его основе лежат эмоциональные переживания, связанные с социальным принятием успехов, достигаемых индивидом. После выполнения поставленной задачи и получения результатов об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают свои неудачи, а мотивированные на неудачу, напротив, недооценивают.

В методологическом плане исследование гендерных характеристик личности может осуществляться в рамках двух подходов: полоролевом и социально-конструктивистском. Полоролевой подход сводит гендер к одному из его социально-психологических проявлений – гендерным стереотипам (схемам восприятия). Полоролевой подход вполне вписывается в трактовку термина «гендер», предложенную Р. Столлером. Ведь с его помощью обозначались социокультурные представления о личности мужчин и женщин, связывавшие психологические особенности с половой принадлежностью человека, объективность существования которой еще не ставилась под сомнение. В наиболее развернутом виде социально-психологическая теория гендерной схемы была разработана С. Бем [5]. Гендер как система представлений является неотъемлемой частью культурного дискурса и социальных практик общения, взаимодействия и деятельности людей. В социально-конструктивисткой методологии отрицается наличие причинной зависимости между мужской и женской телесной организацией и социально-психологическими характеристиками личности. В психологии механизмы социального конструирования гендера нередко сводятся к процессу социализации.

Было проведено исследование гендерных особенностей стиля саморегуляции и мотивации достижения. В исследовании приняли участие юноши и девушки общей

численностью 80 человек. Был применены следующие методики: «Тест мотивации достижения» (ТМД) М. Ш. Магомед-Эминова, «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой и «Маскулинность-фемининность» С. Бем.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что существуют различия гендерных особенностей стиля саморегуляции в юношеском возрасте. Уровень саморегуляции по шкалам «Моделирование» и «Оценивание результатов» у испытуемых феминного типа ниже, чем у маскулинного. Значит респонденты маскулинного типа способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У них адекватная самооценка, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов. Испытуемые адекватно оценивают, как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

По шкале «Самостоятельность» у респондентов с маскулинным типом гендера, уровень саморегуляции выше, чем у испытуемых феминного и андрогинного типа. Испытуемые маскулинного типа демонстрируют автономность в организации активности, способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать, как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Показатели саморегуляции по шкале «Общий уровень саморегуляции» у респондентов маскулинного типа значительно выше, нежели у испытуемых с феминным и андрогинным типом гендера. Следовательно, испытуемые маскулинного типа самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. Также было выявлено, что уровень мотивации достижения у респондентов маскулинного типа значительно выше, нежели у испытуемых феминного и андрогинного типа гендера. У испытуемых стремление избегать неудачи выражено в большей степени, чем стремление к достижению успеха.

Полученные результаты могут быть использованы в разработке и внедрении программ, направленных на повышение уровня саморегуляции и мотивации достижения, а также могут применяться для выявления и формирования оптимального стиля саморегуляции.

Литература

1 Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психол. журн. – 1995.– № 4. – С. 26–35.

2 Мирославский, Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. – № 1. – 1987. – 86 с.

3 Магомед-Эминов, М. Ш. Анализ когнитивного подхода в зарубежных теориях мотивации // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 161–168.

4 Мюррей, Г. А. Исследование личности / Г. А. Мюррей, 1938. – 316 с.

5 Бем, С. Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.

УДК 612.13:613.9-057.875

А. А. Белых

ВЗГЛЯД НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АППАРАТА КРОВООБРАЩЕНИЯ

Статья написана по результатам мониторинга показателей аппарата кровообращения студенческой молодежи, выполненного компрессионно-осциллометрическим способом. Измерены показатели сердечной деятельности, состояния сосудов и регуляторные факторы. Полученные результаты связаны с уровнем физической активности студенческой молодежи. Регулярная физическая активность как важнейший фактор долговременной адаптации аппарата кровообращения и профилактики его нарушений.

В литературе, посвященной научным исследованиям, связанным с проблемами смертности, говорится, что регулярная физическая нагрузка в минимальном объеме – двадцать минут в день в виде ходьбы, снижает риск внезапной смерти наполовину. Также в последнее время публикуются работы, в которых идет переосмысление причин многих человеческих недугов. Так, уже точно понятно, что развитие сахарного диабета и потребление большого количества углеводов не связано, а скорее являются фактором риска и причиной развития алиментарного ожирения. Весь мир обращается к физической активности, фитнесу, движению и здоровью. Однако в данную индустрию в качестве клиентов приходят уже взрослые и финансово состоятельные люди, зрелого возраста первого периода. Приходят с букетом диагнозов и выраженной гиподинамией. Главным требованием для них к инструктору – тренеру является мгновенный эффект тренировочных занятий. Однако чудес в физиологии не бывает. Адаптивные процессы протекают медленно. Адаптация к нагрузкам или к их отсутствию формируется годами и исправить ситуацию за несколько тренировок невозможно. В своей статье мы попытались проанализировать адаптивные сдвиги, возникающие в организме вследствие регулярных физических занятий, на примере аппарата кровообращения как наиболее активной и реактивной системы. Гипотезой наших исследований выступило учение белорусского ученого Н. И. Аринчина о «периферических сердцах человека» [1]. Периферическим сердцем можно назвать работающую скелетную мышцу, подключенную к центральному кровообращению. В своей ритмической активности процесса сокращение-расслабление, она активно участвует в кровотоке, а именно присасывает и изгоняет кровь по магистралям. И чем более тренирована скелетная мускулатура, тем выраженей данный эффект. В итоге работающие мышцы берут на себя часть функции гемодинамических насосов и разгружают сердечную мышцу. В процессе перестройки участвует масса показателей как центрального, так и периферического кровотока, которые мы изучали в нашей работе с применением осциллометрической методики. В своей работе, мы приводим те изменения в аппарате кровообращения, которые наступают под воздействием регулярных физических нагрузок у студенческой молодежи, а также их противоположность – результат перестройки показателей под воздействием спонтанной, не регламентированной двигательной активности, ограниченной бытовыми движениями. Для этого мы проанализировали показатели аппарата кровообращения у студентов нашего вуза. В группу «здоровых и регулярно тренирующихся» мы отвели студентов факультета физической культуры, в качестве нетренированных выбрали студентов биологического и физического факультетов. Про наличие регулярной физической нагрузки у студентов факультета физической культуры говорит их учебный план, на две трети состоящий из спортивных предметов. Нагрузка на остальных факультетах состоит из аудиторных пар, за исключением обязательных физкультурных занятий, которые не компенсируют дефицита двигательной активности.

Все обследуемые были разделены по признаку пола и спортивной тренированности. Возрастной аспект не учитывался в силу его однообразия (возраст обследуемых от 19 до 22 лет). Обследование проводилось согласно требованиям, предъявляемым к инструментальной методике КАП ЦГ осм. «Глобус». Всего в исследовании принимали участие 161 человек, из них 70 мужчин и 91 женщина. Все они были разделены на две группы по признаку тренированности. В группе тренированных – 51 мужчина и 41 женщина. В группе нетренированных – 19 мужчин и 50 женщин. Было выполнено 239 измерений, результаты которых подвергли математической обработке.

В результатах мы приведем два показателя: тип регуляции кровообращения и показатель состояния прекапиллярного русла.

Считается, что для гиперкинетического типа ведущим механизмом в поддержании уровня среднего динамического давления крови является сердце с его большими СИ и мощностью сокращения левого желудочка при низких величинах общего периферического сопротивления. При гипокинетическом типе, наоборот, преобладающее значение в поддержании гомеостаза имеет артериолярный тонус, ОПСС в этом случае максимальное, а СИ и мощность сокращения левого желудочка – минимальные. Промежуточное положение занимает эукинетический тип [2].

В целом, в группах получены очень близкие данные, так как группа студентов была очень однородной. Сравнение соотношения гемодинамических типов в выделенных группах показало, что среди студентов тренированных низкий процент людей с гиперкинетическим (22 %) и гипокинетическим (22 %) типами (рисунок 1), причем гипокинетического типа наблюдалось почти в три раза меньше по сравнению с группой нетреннированных, и более высокий процент с эукинетическим типом. Поэтому можно предположить, что сердце у тренированных мужчин работает в более выгодном, более экономичном режиме.

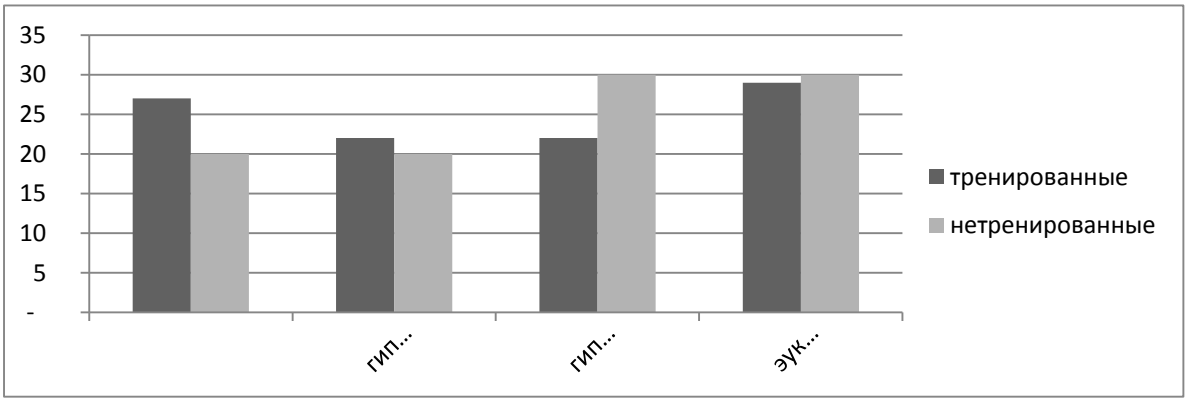


Рисунок 1 – Типы гемодинамики у тренированных и нетренированных мужчин

У нетренированных мужчин наблюдается выраженное недостаточное расширение прекапиллярного русла 60 % (рисунок 2) по сравнению с тренированными, т. к. пропускная способность артериального русла крупных артерий снижена. У нетренированных мужчин имеется выраженное перенапряжение в прекапиллярном русле, что в целом приводит к избыточной нагрузке на сердечно-сосудистую систему и снижаются функциональные резервы. Адекватное расширение прекапиллярного русла было отмечено у 37 % тренированных и у 30 % нетренированных мужчин. Избыточное расширение прекапиллярного русла зафиксировано у 18 % тренированных мужчин, что можно связать с высокой адаптационными сдвигами сердечно-сосудистой системы.

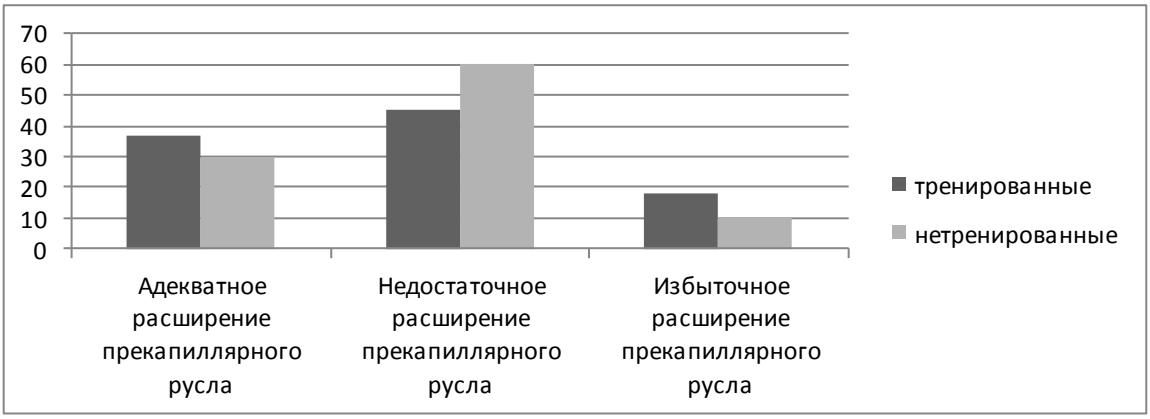


Рисунок 2 – Расширение прекапиллярного русла у двух групп мужчин

Среди тренированных женщин доминирующее число занимает гиперкинетический тип гемодинамики (60 %) и у нетренированных женщин 52 %. В литературе наличие гиперкинетического типа кровообращения в покое характеризуется как ограничивающее резервные возможности гемодинамического ответа на фоне физической нагрузки. Гипокинетический тип составил у тренированных и нетренированных женщин приблизительно равные результаты: 8 % и 7 % соответственно. Гипокинетический тип является более экономичным, т. е. сердечно-сосудистая система при этом обладает большим динамическим диапазоном. Таким образом, в результате исследования установлено, что среди типов гемодинамики у женщин преобладающим является гиперкинетический и смешанный, что видно из рисунка 3.

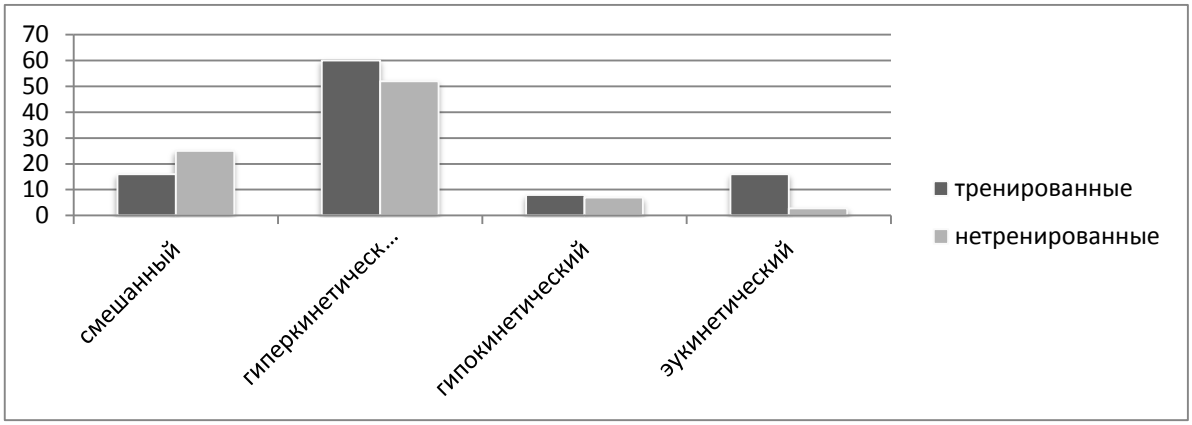


Рисунок 3 – Типы гемодинамики у тренированных и нетренированных женщин

Как видно из представленных в рисунке 4 результатов обследования, значение расширения прекапиллярнолго русла у женщин существенно не отличаются от мужчин. У преобладающего числа тренированных наблюдается адекватное расширение прекапиллярного русла, т. к. имеются адаптационные сдвиги, которые повышают функциональные резервы сердечно-сосудистой системы. У 30 % нетренированных женщин зафиксировано выраженное перенапряжение в сосудистых показателях, которые в значительной степени повлияли на недостаточное расширение прекапиллярного русла. В целом у нетренированных женщин наблюдается снижение функциональных резервов сердечно-сосудистой системы.

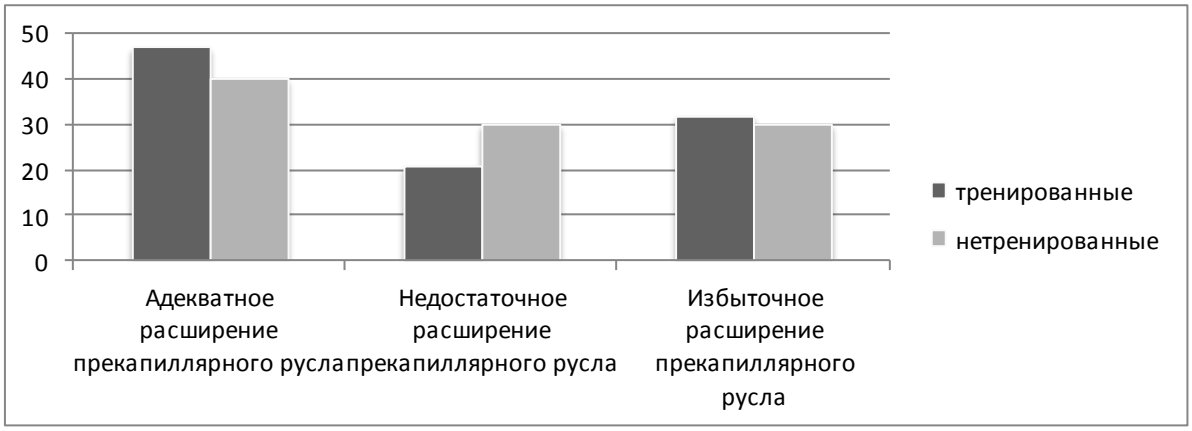


Рисунок 4 – Расширение прекапиллярного русла у двух групп женщин

В ходе исследований был проведен однофакторный дисперсионный анализ показателей гемодинамики. Обследуемые парни и девушки были разделены на две группы: тренированных и нетренированных. Данные однофакторного дисперсионного анализа показывают, что средние значения показателей гемодинамики у тренированных парней достоверно отличается от среднего значения этих показателей у нетренированных парней (при $p = 0{,}00001$, $F = 30{,}9$). По данным однофакторного дисперсионного анализа можно сделать вывод, что средние значения показателей гемодинамики у нетренированных девушек достоверно отличается от среднего значения этого показателя у тренированных девушек (при $p = 0{,}00000$, $F = 37{,}5$ для девушек).

Возвращаясь к началу нашей работы, где мы изложили свои представления о механизмах формирования адаптивных сдвигов в аппарате кровообращения в ответ на регулярные физические нагрузки и обобщая представленный исследовательский материал, мы можем заключить, что формирование адекватных, физиологических, адаптационных реакций аппарата кровообращения на нагрузку происходит только при регулярном выполнении физических нагрузок [3]. А также рискнем предположить, что корни эпидемии сердечно-сосудистых заболеваний стоит искать в конце подросткового и начальном периоде зрелого возраста.

Литература

1 Аринчин, Н. И. Периферические «сердца» человека / Н. И. Аринчин. – Минск. : Наука и техника, 1980. – 80 с.

2 Селуянов, В. Н. Технология оздоровительной физической культуры / В. Н. Селуянов. – 2-е изд. – М.: ТВТ Дивизион, 2009. – 192 с.

3 Меерсон, Ф. З. Адаптация, дезадаптация и недостаточность сердца / Ф. З. Меерсон. – М. : Медицина, 1977. – 344 с.

УДК 378.064-055.1/.-055.2-057.875

Ю. Г. Бельченко

ПРОБЛЕМЫ ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ С ПРОТИВОПОЛОЖНЫМ ПОЛОМ У СТУДЕНТОВ

В статье описаны результаты исследования проблемы особенностей отношений с противоположным полом у девушек-студенток 19–21 года. Показаны причины неудовлетворенности взаимоотношениями с противоположным полом. Установлено,

что лишь малая часть опрошенных девушек имеют стабильные, доверительные взаимоотношения. Тем не менее, все опрошенные показывают высокий процент готовности работать над своими отношениями.

Приоритетным фактором, который определяет психологическое благополучие женщины, является наличие отношений с противоположным полом. Отношения любви, психологической интимности, сексуальная реализация являются чрезвычайно важными для женщины. Неспособность устанавливать спокойные и доверительные отношения выступает в качестве фактора, который способен вызывать широкий диапазон негативных состояний: от чувства «несчастливости», одиночества, изоляции, субклинических форм дезадаптации до определенных расстройств. Нарушения отношений с противоположным полом представляют собой наиболее тяжелые по своим психологическим последствиям межличностные осложнения, которые являются трудно устранимыми и требуют психокоррекционных интервенций.

Согласно Э. Эриксону, период молодости знаменует формальное начало взрослой жизни, главной задачей которого является поддержание взаимности в отношениях с другими людьми, слияние с идентичностью другого человека, не опасаясь потерять себя. Способность к близости совершенна, когда человек способен к построению близких партнерских отношений. Способность доверять и любить другого, получать удовлетворение от зрелого сексуального опыта, поиск компромиссов в совместных целях – свидетельство удовлетворительного развития на стадии молодости. Опасность данной стадии – избегание ситуаций и контактов, которые ведут к близости [1, с. 128].

В. Н. Мясищев определял отношения как целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности, включающую три компонента: отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира [2, с. 14]. По мнению В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова и В. М. Погольши, психические отношения отражаются в притягательности объекта взаимодействия для человека в избирательной объективной направленности его психической активности. Психологические отношения – это целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Взаимоотношения – встречные интегрированные отношения людей, проявляющиеся в эффектах сотрудничества, соревнования, сплоченности, совместимости, дружбы, взаимопомощи. Личные отношения – связь человека с человеком как субъектом взаимодействия. Это отношение к личностным достоинствам и свойствам конкретного человека [3, с. 113].

Актуальность темы исследования связана:

– с ролью в отношениях с противоположным полом в судьбе у молодой девушки (создание семьи, рождение детей, преодоление одиночества и т. д.);

– с пониманием особенностей этих отношений поможет добиться улучшения в психологической помощи;

– с недостаточностью изучения особенности этих взаимоотношений.

Учитывая актуальность темы, была сформулирована цель исследования – установить особенности взаимоотношений с противоположным полом у девушек в возрасте от 19 до 21 года.

Выборка исследования составляла 30 девушек-студенток ГГУ им. Ф. Скорины. Для определения особенностей отношения девушек с противоположным полом были использованы методики С. В Духновского: Шкала оценки степени удовлетворения межличностным взаимодействием, анкета «Причины неудовлетворенности отношениями», методика «Субъективная оценка межличностных отношений» [4, с. 31].

В результате исследования по методике «Шкала оценки степени удовлетворения межличностным взаимодействием» было установлено, что 6,67 % девушек находятся

на низком уровне взаимодействия со своим партнером. 30 % понимают, что их отношениям не хватает взаимности и пытаются их улучшить. 43,33 % имеют слабые места, которые они не осознают. 10% имеют хорошие отношения, но в них имеются трудности. 10 % имеют достаточно тесные и близкие отношения, предполагающие открытость и искренность, они хорошо знают, что способствует продолжению и улучшению отношений.

Исследования причин неудовлетворенности отношениями с противоположным полом показали, что в большей степени на неудовлетворенность отношений с противоположным полом влияют причины, связанные с окружением субъекта – 30 %, на втором месте находятся внутриличностные причины – 23,3 %, затем следуют причины, связанные с наличием трудностей и проблем в отношениях – 20 %, причины, связанные с эмоциональной стороной отношений –16,6 %, причины, связанные с характером отношений – 13,3 %.

Результаты исследования по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» показывают, что по шкале напряженность межличностных отношений высокие значения показали 46,7 %, средние значения – 53,3 %. По шкалам отчужденность между субъектами отношений и конфликтность в отношениях высокие значения имеют 50% опрошенных, средние значения – также 50 %. По шкале агрессия в отношениях высокие значения характерны для 33,3 %, средние значения – 66,7 %.

Полученные результаты показывают, что в ряде случаев у девушек имеются проблемы с противоположным полом. 64,3 % девушек имеют дисгармонию в межличностных отношениях: отсутствие единства, согласия с другими людьми, ослабление позитивных эмоциональных связей, преобладание удаляющих чувств (одиночество, неприязнь, злость, вина, раскаяние, зависть, стыд, обида) над сближающими чувствами. Остальные 36,6 % имеют достаточную гармонию в отношениях, которые носят стабильный характер, предполагающий длительное сохранение взаимодействия в паре, вызывающее положительные чувства.

Полученные результаты могут быть использованы в работе практического психолога университета.

Литература

1 Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Мысль, 1996. – 375 с.

2 Мясищев, В. Н. Психология отношений/ В. Н. Мясищев. – М.: МПСИ Б, 2003. – 400 с.

3 Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

4 Духновский, С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С. В. Духновский. – СПб. Речь, 2009. –1 41 с.

УДК 94:335.01(569.1+569.4)«1973»

К. И. Бова

ХОД БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ В АРАБО-ИЗРАИЛЬСКОЙ ВОЙНЕ 1973 ГОДА

Статья посвящена ходу боевых действий в арабо-израильской войне 1973 года, являющейся эпизодом более масштабного ближневосточного конфликта, начавшегося в конце 19 века и не прекращающегося до сих пор. Освещены подготовка, ход и завершение боевых действий на египетском фронте. Подведены итоги боевых действий для Израиля и Египта в военном аспекте.

В состав египетской армии (одной из крупнейших регулярных армий мира) входило примерно 800 000 единиц личного состава, 2 200 танков, 2 300 артиллерийских орудий, 150 противовоздушных ракетных установок и 550 самолетов, контролирующих первую линию обороны. Вдоль канала были дислоцированы пять пехотных дивизий и ряд отдельных бригад (пехотных и бронетанковых), поддерживавшихся тремя моторизованными дивизиями и двумя бронетанковыми дивизиями. В каждую пехотную дивизию входил батальон танков для каждой из трех бригад, что в целом составляло 120 танков в каждой пехотной дивизии. Три моторизованные дивизии включали в себя две моторизованные бригады и одну бронетанковую бригаду, всего 160 танков на дивизию. Две бронетанковые дивизии состояли из двух бронетанковых бригад и одной моторизованной бригады, всего около 250 танков. Имелись также отдельные танковые бригады, две парашютные бригады, 28 батальонов коммандос и военно-морская бригада [4, с. 97–98]. Египетская Вторая армия отвечала за северную часть канала, а Третья армия – за его южную часть. Фронт Второй армии удерживался от Порт-Саида до Кантары и Фирданского моста 18-й пехотной дивизией; от Фирданского моста к северу от озера Тимсах – 2-й пехотной дивизией; от озера Тимсах до Деверсуара в северной оконечности Большого Горького озера – 16-й пехотной дивизией. Линия, разделяющая участки, контролируемые двумя армиями, проходила через центр Большого Горького озера. Под командованием Третьей армии была 7-я пехотная дивизия, отвечавшая за сектор Горьких озер до половины пути к самой южной части Суэцкого канала, а также 19-я пехотная дивизия, расположенная с южной стороны от города Суэц и в самом городе. Каждая из боевых пехотных дивизий подкреплялась для форсирования канала одной бронетанковой бригадой, частично отобранной из бронетанковых и моторизованных дивизий. Каждый шаг на этом первом этапе, который должен был начаться между 6-м и 9-м октября, был заранее спланирован и разработан до мельчайших деталей. Через канал предстояло перебросить десять мостов: три в районе Кантары, три в районе Исмаилии – Деверсуара и четыре – в районе Дженейфа – Суэц. Сектор шириной в четыре-пять миль должна была форсировать дивизия. Первой атакующей цепи было приказано захватить и удерживать земляные насыпи; когда с первыми сравняется вторая цепь, они должны были продвинуться вперед на 200 ярдов и удерживать позиции; в пределах часа с момента атаки третья и четвертая атакующие цепи должны были соединиться с первой и второй цепями. В назначенный час 6 октября 240 египетских военных самолетов перелетели через канал. Их задачей было нанесение удара по трем аэродромам в Синае, выведение из строя израильских ракетных установок класса «земля-воздух» («Соук»), сброс бомб на три израильских командных пункта, радарные станции, позиции артиллерии среднего калибра, центры управления и израильский укрепленный пункт, известный под названием «Будапешт», на песчаном берегу восточнее Порт-Фуада. Одновременно по всему фронту ударили две тысячи стволов: наземная артиллерия, тяжелая артиллерия среднего калибра и тяжелые минометы. В первую минуту атаки на израильские позиции полетели 10 500 снарядов с частотой 175 снарядов в секунду. Батарея ракетных установок класса «земля-земля» («Фрог») включилась в действие, а танки продвинулись к местам стоянок, подготовленным на песчаных насыпях, и обстреляли в упор израильские укрепления. На горстку израильских фортификационных сооружений покатился смертоносный огневой вал, который превратил весь восточный берег Суэцкого канала в пылающий ад. Это продолжалось 53 минуты [1, с.79].

Всю ночь с 6-го на 7 октября египетские саперы лихорадочно строили мосты через канал. На следующий день мосты стали объектом тяжелой и упорной атаки израильской авиации, многие из них были серьезно повреждены. Но мосты были секционной конструкции и очень легки в обращении. Поэтому, как впоследствии отметил генерал Шазли, египтяне могли очень быстро заменять поврежденные секции мостов, и в

случае надобности, если тот или иной район подвергался особенно упорной атаке израильтян, перевезти мост по каналу на другое место или подтянуть его ближе к берегу и оставить там на целый день. Поэтому израильтяне были правы в том, что почти все египетские мосты были повреждены в течение первого дня; но и египтяне были правы, говоря, что их части пересекают канал без задержек. Утром в воскресенье египтяне возобновили свой натиск. Теперь до израильского командования стала доходить подлинная, страшная картина результатов ночных боев: из 290 танков, осталась только треть. Натиск египтян рос. В южном секторе им не удалось размыть насыпь на израильском берегу канала с помощью водометов, и они применили дня разрушения бульдозеры. Резервные части израильтян находились далеко, а регулярные части, ведшие оборонительные бои, таяли [5, с. 125].

К полудню 7 октября египетская 7-я пехотная дивизия пересекла канал со всеми своими частями к югу от Горьких озер. Таким же путем оказалась в Синае 25-я бронетанковая бригада. До заката египетские войска организовали защиту от возможных контратак и подготовили дальнейшее продвижение на восток, в Синай. Ночью канал форсировали бронетанковые бригады, приданные пехотной дивизии. К вечеру в понедельник 8 октября на восточном берегу канала размещались пехотные дивизии с приданными им танковыми бригадами (по одной у каждой дивизии). Отбив ожидаемые израильские контратаки, египетские войска приступили к расширению плацдармов. Они получили приказ идти широким веерным маршем и соединиться на расстоянии 6–8 миль от берега канала. Вслед за этим моторизованная бригада 6-й моторизованной дивизии форсировала канал на южном фланге 19-й пехотной дивизии (самой южной) и приготовилась к продвижению по Вади-Сударю, когда будет развито наступление на восток [4, с. 129].

Израильские войска двинулись с севера на юг согласно плану, но уже утром стало ясно, что танки взяли слишком круто на восток и идут вдоль «Дороги артиллерии», вдалеке от масс противника. Эта ошибка не была исправлена вовремя. Вместо того, чтобы смять северный фланг узкого плацдарма египтян и нанести удар там, где египтяне его не ожидали, сконцентрированные массы дивизии двигались в лоб на египетский плацдарм. Когда израильтяне повернули к каналу, им пришлось атаковать в направлении с востока на запад – там, где египтяне были готовы к этому удару. Они налетели на сотни засевших в песчаных дюнах египетских пехотинцев, вооруженных противотанковым оружием, стреляющих с короткой дистанции. Авангардный батальон отступил, оставив 12 горящих танков на поле боя [1, с. 97].

События 8 октября выявили много ошибок в израильской военной тактике, в особенности – в тактике танковых частей. Израильские танки атаковали, как конница в старину: лихо, без поддержки пехоты и с недостаточной поддержкой артиллерии. Такая атака не имела смысла перед противотанковым оружием, которое сосредоточили египтяне на поле боя. Танки не были сконцентрированы, и враги могли уничтожать их по одному. Если бы южный фронт атаковал силами двух дивизий в районе моста Фирдан со всей необходимой поддержкой, он мог бы пробить брешь в египетских линиях, и израильтяне сумели бы, двигаясь по флангам, уничтожить египетский плацдарм в Синае. В тот день израильские войска понесли тяжелые потери и оставили ряд важных позиций.

Тем временем бригада генерала Амнона Решефа оказалась перед так называемой «Китайской фермой». Это была экспериментальная сельскохозяйственная ферма, где до войны 1967 года японские инструкторы помогали египетским крестьянам. Израильские солдаты, увидев японские надписи на стенах и не особенно разбираясь в дальневосточных тонкостях, назвали это место ”Китайской фермой”. Части Решефа и дивизионная разведчасть, приданная им, продолжали зондирование, приблизились к берегу Большого Горького озера, а затем повернули на север к Китайской ферме, не отходя далеко от берега озера. Утром 10 октября разведке было приказано оставить этот район и отступить. Израильское командование поняло, что это зондирование, не замеченное египтянами, обнаружило границу между египетскими Второй и Третьей армиями.

9 октября израильские войска смогли стабилизировать линию фронта и сдержать натиск египтян. С тех пор до конца войны египтяне не смогли захватить новые территории. Ежедневно они несколько раз атаковали, но постепенно израильские войска стали успешнее бороться с новым вооружением египетской армии, и, в частности, разработали новые методы борьбы с противотанковыми системами «Сагер». Используя дымовые завесы и концентрированный артиллерийский огонь, израильские войска научились сводить к минимуму и эффект от использования противотанковых ракет.

Постепенно израильские войска взяли в свои руки инициативу на поле боя. Египетские атаки разбивались об израильскую наковальню. В Израиле росла вера в свои силы. Соотношение потерь заметно изменилось: потери Израиля уменьшились, потери Египта возросли. Прибывали израильские резервные части, ремонтные части приводили в порядок танки. Южный фронт собирался с силами [1, с. 101].

До египетского командования со временем дошли вести о появлении израильских сил на западном берегу канала. Данных о переправе было мало, и они не вызвали у египтян особого беспокойства. Поначалу египтяне отнеслись к этим сообщениям с недоверием и пренебрежением. Египетская бригада оказалась в кольце. Берег озера превратился в линию из огня и дыма. Танки и транспортеры египетской бригады вспыхивали один за другим. Дивизия Магена, находившаяся на юге, поддержала атаку артиллерией. Некоторые египетские танки начали отступать, но натолкнулись на израильское минное поле возле Боцера.

В 17.30 эта классическая битва, мечта любого танкового командира, завершилась: 85 из 96 танков Т-62 были уничтожены; 4, включая танк комбрига, отступили в укрепление Боцер. Все бронетранспортеры были уничтожены, так же как и транспорт снабжения. Израильтяне потеряли 4 танка, которые наткнулись на мины около Боцера во время погони за египтянами [3].

К полудню 22 октября командир 19-й дивизии сообщил генералу Васселю, командующему Третьей армии, что дорога Суэц – Каир перерезана израильскими силами на 109-м километре, из чего следует, что Третья армия окружена и изолирована. Вассель немедленно передал военному министру, что его армии угрожает полное уничтожение. С египетской точки зрения, положение было отчаянным. Израильские войска завершили окружение частей Третьей армии, находившейся на восточном берегу канала, и отрезали их от главной ставки армии, базировавшейся на западном берегу. Израильские танки атаковали и разрушили ставку генерала Абд-эль-Мунема Васселя, который и сам с трудом смог бежать. Всего около 45 тысяч офицеров и солдат и 250 танков, а также город Суэц оказались в окружении. Более того, силы египтян больше не были защищены зенитно-ракетной системой и стали легкой добычей для израильских ВВС. [3]

У обоих противников были сильные козыри: у израильтян – окруженная Третья армия и плацдарм на западном берегу; у египтян – плацдарм на восточном берегу. Генри Киссинджер нажал на Израиль через израильского посла в Вашингтоне, и 24 октября была проведена вторая резолюция Совета Безопасности, призывающая к соглашению о прекращении огня. Основным и немедленным результатом Войны Судного дня было взаимное соглашение между Египтом и Израилем, а также между Сирией и Израилем об отводе войск. Вслед за этим, в сентябре 1975 года, между Египтом и Израилем было заключено промежуточное соглашение о Синае. Это соглашение предусматривало отвод израильских войск до, перевалов Митла и Джидда, установление системы наблюдения под американским контролем в Синае и возврат Египту нефтяных полей Абу-Родеса. Суэцкий канал был открыт для израильского судоходства [2, с. 194].

Литература

1 Герцог, Х. Арабо-израильские войны: от Войны за независимость до Ливанской кампании: в 2 т. Т. 2 / пер. с англ. И. Шамир. – L. : Nina Karsov, 1986. – 306 с.

2 Звягельская, И. Д. История Государства Израиль / И. Д. Звягельская. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 360 с.

3 Лаффин, Д. Израильская армия в конфликтах на ближнем Востоке / Д. Лаффин – М. : АСТ, 2002. – 72 с.

4 Пернавский, Г. Арабо-израильские войны. Арабский взгляд / Г. Пернавский. – М. : Яуза, Эксмо, 2008. – 320 с.

5 Саад аль-Шазли Форсирование Суэцкого канала / Саад аль-Шазли. – М. : Библос консалтинг, 2008. – 368 с.

УДК 159.942.2-058.833:316.752

Н. А. Бовтунова, Н. Н. Дудаль

РАЗЛИЧНЫЕ АСПЕКТЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

Статья посвящена исследованию особенностей удовлетворенностью браком в супружеских парах с различными ценностными установками. Определены различия в удовлетворенности браком и значимости факторов психологической совместимости у мужчин и женщин. Отмечается, что для женщин больший уровень значимости имеет степень ролевых ожиданий супругов относительно внешней социальной активности, а также обеспечения значимости ролевых притязаний относительно внешнего облика.

Анализу системы брачно-семейных отношений, выявлению тенденций развития брака и семьи, психологическому изучению современной семьи были посвящены работы Т. В. Андреевой, С. И. Голода, Н. Н. Обозова, А. Н. Обозовой, А. Г. Харчева и др. Изучением семьи как малой группы занимаются представители социальной психологии: Ю. Е. Алешина, А. Н. Волкова, Л. Я. Гозман, Т. М. Трапезникова и др.

Одним из наиболее простых и распространенных определений семьи является определение Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкаса, в котором семья представлена как «группа совместно живущих людей, связанная браком или кровным родством, ведущая общее хозяйство, осуществляющая взаимопомощь и взаимоподдержку» [1, с. 256].

Термин «удовлетворенность браком» исследователи определяют как внутреннюю субъективную оценку, отношение супругов к собственному браку. Одно из определений дает С.И. Голод: «удовлетворенность браком, очевидно, складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности» [2]. Н. Н. Обозов и А. Н. Обозова отмечают, что удовлетворенность браком представляет собой стойкое эмоциональное явление – чувство, которое может проявляться «непосредственно в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках сравнениях».

В своей работе А. Я. Варга подчеркивает, что удовлетворенность браком непосредственно влияет на устойчивость супружества – низкая удовлетворенность браком при незначительном влиянии других важных факторов приводит к распаду семьи [3].

Таким образом, удовлетворенность браком играет большую роль в поддержании стабильности семьи, благоприятного эмоционального фона внутри семьи.

Наше исследование было посвящено выявлению особенностей удовлетворенности браком в супружеских парах с различными семейными ценностями и совместимостью. В нем приняло участие 100 человек: 50 мужчин, а также 50 женщин, находящихся в браке на протяжении 8–12 лет.

Мы использовали следующие психодиагностические методы: тест на удовлетворенность браком (Алешина Е. Ю., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М.); опросник «Ролевые Ожидания и Притязания в браке» (Волкова А. Н., Трапезникова Т. М.); методика «Совместимость с брачным партнером» (Диагностика энергофизиологической совместимости с брачным партнером) (Бойко В. В.). Методы математической статистики: статистический критерий Манна-Уитни; коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Статистический анализ результатов исследования осуществлен в программе StatSoft Statistica 10.0.

Теоретико-методологическая основа исследования: положения о сущности личности, теоретические подходы психологов, философов, социологов, к тенденциям развития и механизмам функционирования семьи (Алешина Ю. Е., Голод С. И., Эйдемиллер Е. Г., Ковалев С. В., Харчев А. Г., Юстицкий В. В., Пезешкиан Н. и др.).

В ходе исследования было определено, что большинство респондентов имеют средний уровень удовлетворенности браком. Можно говорить о том, что большинство супругов характеризуют свои семьи как достаточно дружные, субъективная оценка брака – преимущественно положительная. На основании результатов статистического анализа с использованием критерия Манна-Уитни можно заключить, что уровень удовлетворенности браком достоверно выше у участников мужского пола, по сравнению с участниками женского пола ($U = 908$; $p = 0,02$). Можно говорить о том, что мужчины в большей степени удовлетворены браком, по сравнению с женщинами.

На основании результатов статистического анализа достоверности различий в степени выраженности семейных ценностей по мужской и женской выборкам по опроснику «Ролевые ожидания и притязания в браке» можно заключить, что существуют определенные различия в выраженности показателей ролевых ожиданий и притязаний в браке в двух группах исследования. Определено, что мужчины характеризуются достоверно более высоким уровнем выраженности значимости сексуальных отношений ($U = 802,0$; $p = 0,01$), а также имеют достоверно более высокий уровень ролевых притязаний применительно родительских обязанностей ($U = 929,5$; $p = 0,03$). Можно заключить, что мужчины ориентированы на получение большей роли применительно воспитания детей, а также отмечают более высокий уровень значимости сексуальных отношений по сравнению с участниками женского пола.

Для определения достоверности различий по уровню совместимости мужчин и женщин мы применили методы статистического критерия Манна-Уитни. На основании результатов статистического анализа можно заключить, что участники супруги мужского и женского пола в целом не различаются по уровню совместимости.

Таким образом, на основании результатов исследования можно заключить, что соотношение показателей удовлетворенности браком, а также ролевых ожиданий и притязаний в браке (семейных ценностей) у участников мужского и женского пола существенным образом различаются. Данное обстоятельство обуславливает необходимость осуществления корреляционного анализа совместимости отдельно двух группах исследования.

На основании результатов корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена в группе участников мужского пола мы можем сделать вывод:

1. Выявлена достоверная связь между показателями удовлетворенности браком и возрастом мужчин ($r = 0,49$), особенностями личностной идентификации с партнером, ролевых притязаний применительно реализации хозяйственно-бытовой функции семьи ($r = 0,43$), ролевых притязаний применительно родительских обязанностей ($r = 0,35$), а также ролевых притязаний относительно возможностей реализации эмоционально-психотерапевтической функции брака ($r = 0,31$).

2. Выявлены достоверные корреляции между показателями психологической оценки совместимости супругов в браке и показателями возраста мужчин (г = 0,56), значимости сексуальных отношений (г = 0,38), личностной идентификации с партнером (г = 0,44), ролевых ожиданий (г = 0,28) и ролевых притязаний (г = 0,50) применительно реализации хозяйственно-бытовой функции, а также показателя ролевых притязаний относительно внешней социальной активности (г = 0,39), а также ролевых притязаний применительно установки на эмоционально-психотерапевтическую функцию брака (г = 0,55).

Таким образом, на основании результатов корреляционного анализа можно заключить, что возраст мужчин оказывает определенное влияние на формирование удовлетворенности браком, так, у лиц более зрелых диагностируется в целом более высокий уровень удовлетворенности и совместимости, вероятнее всего данное обстоятельство обуславливается в первую очередь стажем совместной жизни супругов, а также формированием общих тенденций поведения у супругов (так как данная тенденция диагностируется у участников женского пола).

В качестве факторов удовлетворенности браком могут рассматриваться степень идентификации мужчины с партнершей, чем более высокий уровень идентификации с партнершей по браку будет иметь мужчина, тем выше у него удовлетворенность браком. Ориентированность мужчин на осуществление хозяйственно-бытовой функции, а также родительским обязанностям также проявляется у мужчин с более высоким уровнем удовлетворенности браком. Помимо этого можно говорить о том, что чем больше мужчина стремиться к обеспечению благоприятной семейной ситуации, тем более высокий уровень удовлетворенности браком он проявляет.

Факторами совместимости партнеров выступают степень значимости сексуальных отношений, степень личностной идентификации с партнёром. Помимо этого, степень ориентированности на реализацию хозяйственно-бытовой функции, а также ожидание партнера от реализации данной функции супругой обеспечивает совместимость партнеров. Также можно предположить, что высокий уровень ориентированности на социальную активность мужчины способствует более высокому уровню совместимости партнеров.

Можно говорить о том, что влияют на супружескую совместимость недостаточно высокий уровень личностной идентификации с партнером, недостаточный уровень участия мужчины в реализации хозяйственно-бытовой функции семьи, а также пренебрежительное отношение к родительским обязанностям и отсутствие стремления обеспечить благоприятную социально-психологическую атмосферу в семье, способствующую наиболее полному развитию супругов.

По результатам корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена в группе участников женского пола можно сделать следующие выводы:

1. Показатель удовлетворенности браком коррелирует с показателем возраста женщин (г = 0,55), значимости сексуальных отношений (г = 0,62), установки на личностную идентификацию с партнером (г = 0,28), ролевых притязаний применительно реализации хозяйственно-бытовой функции семьи (г = 0,31), а также ролевых притязаний применительно установки на внешнюю социальную активности (г = -0,36).

2. Выявлены корреляции показателя совместимости супругов в браке и показателей возраста (г = 0,48), значимости сексуальных отношений (г = 0,69), установки на личностную идентификацию с партнером (г = 0,37), ролевых ожиданий относительно установки на хозяйственно-бытовые функции семьи (г = -0,31), показателя ролевых притязаний относительно ролевых обязанностей (г = 0,49), ролевых ожиданий применительно внешней социальной активности (г = -0,41), ролевых притязаний относительно установки на эмоционально-психотерапевтические функции брака (г = 0,44), а также установки на значимость собственного внешнего облика (г = 0,32).

Также отмечаются и сходные корреляции. Можно говорить о том, что совместимость с партнером, а также удовлетворенность браком в целом имеет более высокий уровень у женщин в более зрелом возрасте. Определено, что уровень удовлетворенности браком будет тем выше, чем выше значимости сексуальных отношений, особенностей личностной идентификации с партнером, степень притязаний применительно реализации хозяйственно-бытовой функции, отношения к родительским обязанностям, а также меньшая ориентированность на реализацию внешней социальной активности.

Факторами психологической совместимости женщин в браке могут рассматриваться возраст, степень удовлетворенности сексуальными отношениями, особенности личностной идентификации с партнером, установка на реализацию хозяйственно-бытовой функции, отношения к осуществлению родительских обязанностей, а также ориентированность на реализацию эмоционально-психотерапевтической функции. Также можно говорить о том, что чем меньше уровень ожиданий женщины от мужчины в реализации хозяйственно-бытовой функции, а также чем меньше требований относительно внешней социальной активности, тем более высокий уровень совместимости по отношению к супруге будет диагностироваться.

Таким образом, основная гипотеза исследования подтверждается, то есть на неудовлетворенность браком влияют такие семейные ценности, как недостаточный уровень личностной идентификации с партнером, низкий уровень выраженности установки на реализацию хозяйственно-бытовой функции, пренебрежительное отношение к исполнению родительских обязанностей, а также низкий уровень ориентированности на обеспечение эмоционально-психотерапевтической функции брака.

Также можно говорить о том, что существуют выраженные различия в удовлетворенности браком и значимости факторов психологической совместимости у мужчин и женщин. Отмечается, что для женщин больший уровень значимости имеет степень ролевых ожиданий супругов относительно внешней социальной активности, а также обеспечения значимости ролевых притязаний относительно внешнего облика.

Литература

1 Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкас. – СПб. : Питер, 2002. – 655 с.

2 Голод, С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1998. – 78 с.

3 Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс / А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.

УДК 811.161.1'221'23:808.51

Р. Ю. Богаченко

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПРЕДВЫБОРНОЙ РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ

Статья посвящена невербальным средствам выражения воздействия, таким как мимика, жестикуляция, изменение голоса, ускорение или замедление темпа речи, с целью акцентирования внимания и оказания воздействия на слушающую аудиторию на примере предвыборной кампании в Соединенных Штатах кандидатов в президенты Д. Трампа и Х. Клинтон.

Поскольку ораторское искусство, возникшее в Древней Греции, считается одним из древнейших искусств красноречия, оно, прежде всего, подразумевает умение оратора проявлять самообладание. Зачастую публичные ораторы в своих выступлениях прибегают к использованию невербальных средств общения: жестом, умению контролировать себя на публике и т. д. Считается, что невербальные сигналы являются важным условием эффективного общения, а значит, от них зависит успех публичных выступлений.

Слова предназначены для передачи логической информации, в то время как эмоции и чувства лучше передаются невербальным способом. Невербальная коммуникация является универсальным средством общения, а поскольку с большим трудом поддается контролю, ее считают правдивой и надежной. Исследования психологов показывают, что с помощью невербальных средств коммуникации передается от 65 % информации, поэтому такое общение считается очень емким и весьма содержательным. С помощью невербального общения человек может подтвердить или опровергнуть информацию, передать информацию, выразить эмоции, восполнить недостаток слов.

В ораторской практике выделяют следующие цели публичных выступлений:

1. сообщение информации – при чтении научных докладов, лекций;

2. соблюдение протокола, этикета – приветствие делегаций, официальные поздравления, вступительные слова, речь на торжественном или траурном собрании;

3. развлечение собравшихся – например, тосты, банкетные речи;

4. убеждение – речь призвана показать правильность позиции оратора, который пытается убедить аудиторию в чем-либо или изменить мнение присутствующих по какому-либо вопросу. Примерами таких выступлений являются политические дискуссии, агитационные, предвыборные речи [1, с. 6]. На последнем остановимся подробнее.

Оратор – это фигура, которая должна привлекать к себе внимание, вызывать симпатию и побуждать к действию. Рассмотрим, как вели себя кандидаты в президенты США (Д. Трамп и Х. Клинтон) для достижения эффекта в предвыборной гонке.

Значительную роль в том, чтобы добиться цели в предвыборных дебатах, играет внешний вид, зрительный контакт, жесты, мимика и интонация. В самом начале выступления Дональд Трамп становится центром внимания именно благодаря своему внешнему виду. Следует отметить, что одежда, в частности костюм, является одним из компонентов невербальной коммуникации. Д. Трамп выбрал галстук красного цвета, который гармонично сочетался с цветом полосок на американских флагах, расположенных на заднем фоне. Красный цвет в одежде используют для привлечения внимания аудитории. Красный – это не только символ власти, но и возможность установить доверительные отношения со зрителями и заявить о своих амбициях. Д. Трамп вышел на сцену и сразу же начал аплодировать. Он скромно улыбался, окидывая взглядом всех сидящих в зале, а также использовал приветственные жесты, таким образом устанавливая контакт с аудиторией. Перед началом речи долго благодарил публику. Первое и немаловажное предложение он произнёс, замедлив темп речи, выдерживая паузу перед каждым словом, как бы интонационно добавляя значимость каждому из них. После произнесения стал вторить публике, которая скандировала “USA”.

В процессе выступления Д. Трамп часто и активно жестикулировал. Особо следует отметить, что он, говоря “we”, указывал на аудиторию, тем самым, усиливая значение этого слова. Он как бы охватывал зал и всех вместе с ним, показывая, что “we” – это единое целое.

Интонацию речи Д. Трампа можно охарактеризовать как ритмичную. В процессе своей предвыборной агитации он часто акцентировал особое внимание на отдельных словах и моментах, чтобы подчеркнуть их важность невербальным способом. Он всегда выдерживал эффектные паузы, когда это было необходимо, чтобы придать дополнительную силу последующим словам. Д. Трамп поддерживал зрительный контакт с публикой на протяжении всего выступления, как бы проверяя, достаточный ли эффект производят сказанные им выражения. Некоторые слова в его

выступлении были намеренно растянуты для усиления их воздействия на слушающих. Такое акцентирование внимания сопровождалось усилением голоса и использованием активной жестикуляции для придания каждому слову весомости в его высказываниях. Чем дольше продолжалась речь, тем эмоциональней становился голос оратора. Порой он почти выкрикивал ключевые слова и фразы, выдерживая после них эффектную паузу и не забывая поддерживать с аудиторией зрительный контакт.

Д. Трамп хорошо держался на протяжении всего выступления, для него был характерен уверенный взгляд и гордо поднятый подбородок. Поскольку выступление на национальном съезде Республиканской партии США в 2017 году длилось больше часа, было заметно, что усталость даёт о себе знать, но, тем не менее, он держался так же уверенно, как и в самом начале. Следует отметить, что сочетание вербальных и невербальных средств с успехом воздействовало на публику, о чем свидетельствуют результаты выборов.

Теперь перейдем к рассмотрению выступления Хиллари Клинтон и средств невербального воздействия, которые она использовала. В самом начале выступления она, так же как и Трамп, много благодарила публику и лучезарно улыбалась, но смотрела не на зрителей, а по сторонам или вверх, что лишало публику зрительного контакта, а также взаимодействия с выступающим оратором [2].

При сравнении выступлений двух кандидатов первое, что бросается в глаза, – выступление Х. Клинтон было совсем не таким эффектным, как у Д. Трампа. В начале своей речи она завела разговор о своей семье, создавая впечатление, будто она размышляет или импровизирует.

Х. Клинтон обладает очень выразительной и подвижной мимикой лица, что можно было наблюдать во время произнесения предвыборной речи. Зачастую мимика говорит громче, чем слова, произнесенные человеком. Так, например, выражение лица Хиллари Клинтон во время выступления менялось, поднимались брови, округлялись глаза, таким образом она изображала благодарность и удивление. Х. Клинтон, затрагивая важные темы в своем выступлении, также прибегала к использованию жестикуляции, однако ее можно охарактеризовать как менее эмоциональную и более сдержанную.

Что касается фонационных средств передачи информации, таких как интонация и тембр голоса, можно отметить, что они часто менялись. Интонационно обозначалось огромное разнообразие оттенков различных эмоций, преимущественно радости и удивления. В некоторых фразах Х. Клинтон растягивала слова для усиления эффекта и с целью задержать внимание аудитории. Очень часто она кивала в такт своим словам, синхронизируя, таким образом, вербальную и невербальную составляющую речи и как бы подчёркивая их информативную важность. Изменение темпа речи также подчёркивало основные и, на ее взгляд, важные моменты в ее выступлении. Часто голос становился очень высоким или срывался на крик, темп ускорялся, а тон становился очень нравоучительным.

В процессе произнесения речи Х. Клинтон находилась под влиянием положительных эмоций, которые отражались на её лице, в мимике, жестах и в голосе. Всё это оказывало на публику очень сильное эмоциональное и психологическое воздействие, некоторые даже плакали. Под конец выступления голос стал совсем тихим, но эмоции всё также не утихали. Прослушав её речь, можно сделать вывод, что ей удалось воздействовать на публику, используя различные неязыковые средства [3].

Отдельно стоит отметить то, как кандидаты организовали место выступления. Х. Клинтон отказалась от использования трибуны, предпочитая свободное передвижение по сцене. Считается, что трибуна психологически отделяет оратора от аудитории, снижая эффективность взаимодействия, делая выступление менее эмоциональным [4, с. 39]. Однако в конкретно данной ситуации отсутствие трибуны приводило к тому, что Х. Клинтон как бы «терялась» на огромной сцене. Д. Трамп предпочел выступать за трибуной, что никак не отразилось на его эмоциональном взаимодействии с аудитори-

ей. Совсем наоборот, трибуна способствовала тому, что всё внимание было сфокусировано на выступающем ораторе, а не «блуждало» по сцене.

Подводя итог, следует отметить, что в предвыборной речи каждого из ораторов невербальные средства воздействия на аудиторию были использованы по максимуму. Д. Трамп и Х. Клинтон максимально задействовали ряд невербальных средств, таких как мимика, активная жестикуляция и изменение голоса для акцентирования внимания на важной информации. Ключевой фактор успешного выступления – зрительный контакт с аудиторией, был в полной мере использован Д. Трампом. Проанализировав публичное выступление кандидатов, можно заключить, что невербальные средства, используемые в предвыборной речи политических деятелей, играют важную роль, поскольку способствуют оказанию необходимого воздействия на публику.

Литература

1 Стернин, И. А. Практическая риторика / И. А. Стернин – Воронеж : «Истоки», 2011. – 169 с.

2 Donald Trump Accepts Republican Nomination for President [Electronic resource] / Donald Trump speeches & press conference, 2016. – Mode of access: https://www.youtube.com/watch?v=34Svt3kfq1c. – Date of access: 23.02.2018.

3 Hillary Clinton's full speech at the 2016 Democratic National Convention [Electronic resource] / PBS NewsHour, 2016. – Mode of access: https://www.youtube.com/watch?v=pnXiy4D_I8g. – Date of access: 23.02.2018.

4 Непряхин, Н. Ю. Как выступать публично: 50 вопросов и ответов / Н. Ю. Непряхин. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 245 с.

УДК 37.091.3:316.752:811’243

В. С. Боголюбская

СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена рассмотрению процесса формирования социально-ценностного отношения к изучению иностранного языка в различные исторические периоды. Ретроспективный анализ обозначенного процесса способствует выявлению обусловливающих его исторических корней и факторов. Обозначены предпосылки формирования социально-ценностного отношения к изучению иностранного языка в контексте исторического развития педагогической науки и образовательной практики.

Значительные изменения во всех сферах социальной жизни, открытость общества, расширение культурно-экономических связей государств предопределили возрастающую потребность в специалистах, владеющих иноязычной коммуникативной компетенцией. Следовательно, в современном миренаблюдается повышенный интерес к изучению и овладению иностранными языками, изменяется социальный статус иностранного языка. С целью успешного становления поликультурной личности будущего специалиста в соответствии с новым социальным заказом предлагается формирование социально-ценностного отношения обучающихся к изучению иностранного языка. Ретроспективный анализ рассматриваемого процесса будет способствовать изучению тех тенденций, кото-

рые, зародившись в прошлом, могут иметь продолжение в настоящее время, а также выявить исторические корни и факторы, обусловливающие этот процесс.

Интерес к иностранным языкам впервые отмечается в эпоху Античности, примерно во время появления письменности. Следует заметить, что изначально межязыковое взаимодействие происходило в регионах высокой цивилизации: Древняя Греция, Древний Рим, Древний Вавилон, Хеттское царство и др. В рассматриваемый период уже отмечалось положительное влияние владения языком на социальную адаптацию к миру, иностранный язык выступал одним из основополагающих способов познания мира [5, с. 18–20]. В соответствии с этим можно говорить о появлении интереса к изучению иностранного языка уже в Античности. При этом возросшее внимание к данному процессу в регионах высокой цивилизации доказывает ее социальную обусловленность.

Во времена Средневековья изучение иностранного языка не потеряло своей актуальности. Призвался воспитательный аспект изучения латинского и древнегреческого путем изучения античной литературы [1, с. 152]. Наиболее часто изучаемыми иностранными языками в указанное время выступали латинский, греческий языки и церковнославянский язык на Руси. В указанный период главенствующую роль играл латинский язык, являющийся довольно продолжительное время языком науки, культуры и дипломатии. Это было обусловлено тем фактом, что латинский язык являлся языком католической церкви, и она была заинтересована в его изучении. Влияние на позиции латинского языка имело то, что местные языки зачастую были бесписьменными. Обучение привилегированных слоев общества велось на латыни [5, с. 22–23], следовательно, изучение латинского языка выступало не только в качестве предмета обучения, но и средства. Согласно этому изучение иностранных языков способствовало развитию образованности.

Пересмотр взглядов на изучение иностранного языка произошел в эпоху Реформации. Выделяется развивающий характер обучения иностранным языкам. Их изучение доступно только привилегированным слоям населения. Примечательным является распространение иностранного языка в Российском государстве в этот период. Популяризация его обусловлена установлением отношений с соседними государствами, а также с европейскими царствующими домами. Подтверждением этому служит открытие школ, где изучались различные иностранные языки. Их отличительной чертой является изучение не только латыни, но и славянского, и греческого языков [5, с. 25–28]. Популяризацию изучения иностранного языка предопределяют политические связи стран. Особое внимание этому придавалось на Руси.

Эпоха Просвещения ознаменована повышением интереса к изучению национальных языков. Большое распространение получил в этот период французский язык. На это оказал большое влияние политический и культурный статус Франции. Латинский же язык оставался языком науки, и изучение его считалось необходимым для тренировки интеллекта и логики [1, с. 250; 5, с. 29]. Это означает, что на социальный статус иностранного языка в эпоху Просвещения большое влияние имела не только церковь, но и культурно-политическая ситуация. Знаменательным событием этого времени является «провозглашение принципа культуросообразности», где обучению иностранного языка отводится роль «проводника» иноязычной культуры [5, с. 31]. Следовательно, меняется социальное отношение к изучению иностранного языка, повышается его образовательная ценность. Отличительным является тот факт, что выбор иностранных языков для изучения зависел от культурного и политического положения страны изучаемого языка в мире.

Российское государство в этот период проводило образовательные реформы, где изучению иностранного языка придавалось большое значение. Возможность овладеть иностранным языком появилась у менее зажиточных слоев населения. Изучались не только европейские, но и восточные языки. Одной из обязательных составляющих про-

фессиональной подготовки в ряде учебных заведений становится иностранный язык [5, с. 32]. В это время признается необходимость владения иностранным языком в ряде профессий. Изучение иностранного языка становится доступнее для населения. Это определяет зарождение социально-ценностного отношения к изучению иностранного языка.

XIX в. ознаменован бурным экономическим и техническим ростом большого количества стран. Это повлияло и на отношение к изучению иностранного языка, так как появилась острая необходимость в специалистах, владеющих «живыми» языками. Такая тенденция указывает на то, что обучение иностранным языкам должно было приобрести практическую направленность. Следовательно, потребность в специалистах, разговаривающих на иностранном языке, предопределила активный «поиск» наиболее эффективных методов обучения [5, с. 34]. В рассматриваемый период внимание к изучению языков обусловлено не только политическим и культурным развитием общества, но и техническим прогрессом. Внимание к «живым» языкам предопределяет рассмотрение изучения иностранного языка не просто как «тренировку интеллекта», но и неотъемлемую составляющую образованности. Тем самым меняется отношение к рассматриваемому процессу.

В Западной Европе в XX в. можно констатировать неустойчивый интерес к изучению иностранного языка. Это связано с историческими аспектами развития стран. После первой мировой войны иностранный язык выступает средством осознания «своей национально-культурной принадлежности, национального своеобразия своего народа». В 30-е – 40-е гг. XX в. можно увидеть резко негативное отношение к изучению других языков и культур. После второй мировой войны интерес к изучению иностранного языка и культуры постепенно возрастает [5, с. 42]. Это еще раз наглядно доказывает политическую и историческую зависимость процесса изучения иностранного языка.

Начало XX века в Российской империи благоприятно отразилось на изучении иностранных языков, обучение производилось согласно социальному заказу, необходимость знания иностранного языка не оспаривалась. Однако в послереволюционный период взгляды на иностранный язык изменились. Из-за нехватки педагогических кадров, материалов и разрыва дипломатических отношений с рядом стран статус иностранного языка в учебных планах стал неоднозначным [5, с. 43–49]. Следует отметить, что в данный период изучение иностранного языка рассматривалось как «явление буржуазной культуры», что вызывало резко негативное отношение к нему [3, с. 61]. Впоследствии эта проблема была решена в пользу необходимости изучения иностранного языка как средства межгосударственного и межличностного общения, упор был сделан на практическом владении языком. Иностранный язык стал обязательным для изучения школьным предметом. Согласно социальному заказу второй половины XX в. изучение иностранного языка приобретает коммуникативный характер [5, с. 43–49].Следует отметить в этот период неоднозначное положение иностранного языка в связи с революцией и изменением взгляда общества на ряд вопросов. Но примечательным является тот факт, что изучение одного из иностранных языков стало обязательным в системе общего школьного образования, признавалась необходимость владения иностранным языком. Впервые изучение иностранного языка стало доступным для всех слоев населения. Это убедительно доказывает укрепление социального статуса иностранного языка и ценностное отношение к нему со стороны государства.

С начала XXI в. владение иностранным языком считается обязательным условием образованности личности [3, с. 61]. На современном этапе развития общества признается социальная ценность изучения иностранного языка как фактора становления личности, тем самым признается его развивающая сущность. Особое внимание начинает уделяться устной речи, так как существует острая необходимость в практическом владении языком [5, с. 56–58]. В настоящее время особое внимание придается обучению устному иноязычному общению. Интерес к иностранному языку возник вследствие открытости

границ с другими государствами, тесного их сотрудничества на политической арене, в экономической, культурной и научной областях. Иноязычная коммуникативная компетенция становится социально обусловленной ценностью общества, каждый человек имеет возможность изучить иностранный язык в необходимой ему мере.

Иноязычное образование на современном этапе развития общества способствует эффективной адаптации человека к условиям поликультурного мира, самореализации его в личностной и профессиональной сфере, развитию его познавательных способностей, а также является необходимым условием к дальнейшему продолжению образования [2]. Иноязычное образование необходимо с точки зрения перспективы использования иностранного языка в предстоящей профессиональной деятельности, так как в настоящее время наблюдается интенсивная интеграция социально-экономического пространства. В процессе иноязычного образования обучающиеся имеют возможность познакомиться с высокими образцами иноязычной культурной среды. Иноязычное образование может стать «фактором создания межкультурного взаимопонимания и демократической стабильности» [4, с. 23–24]. Следует принимать во внимание тот факт, что для успешного и сознательного изучения иностранного языка необходимо понимание роли владения им для своей дальнейшей жизнедеятельности [2]. Мощным мотивационным фактором изучения иностранного языка является востребованность специалистов со знанием иностранного языка, возможность карьерного роста, развитие информационных технологий. [4, с. 16–17]. Приведенный материал говорит о том, что иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой фактор социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. В складывающихся условиях современного мира изучение иностранного языка становится не просто социально обусловленной потребностью, но и социальной и личностной ценностью. Следовательно, к ней формируется социально-ценностное отношение.

Рассмотрение социально-ценностного отношения к изучению иностранного языка в различные исторические эпохи подтверждает тот факт, что с каждой последующей эпохой развивалась и укреплялась социальная значимость иностранного языка. С осознанием развивающего, воспитательного и образовательного потенциала иностранного языка, возрастающей потребностью во владении иностранным языком формируется социально-ценностное отношение к рассматриваемому процессу.

Литература

1 Джуринский, А. Н. История педагогики и образования : учебник для бакалавров / А. Н. Джуринский. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 676 с.

2 Образовательный стандарт учебного предмета «Иностранный язык» (III–XI классы) [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: http://adu.by/ru/uchitelyu/normativnye-pravovye-dokumenty.html. – Дата доступа: 04.05.2018.

3 Трухан, Е. В. Генезис содержания иноязычного образования: терминологический аспект / Е. В. Трухан // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 6. – С. 61–65.

4 Хведченя, Л. В. Модернизация системы языкового образования: за и против / Л. В. Хведченя // Теория и практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе: сб. научных статей. Вып. 2 / под общ. ред. п-ра.пед. наук Л.В. Хведчени. – Минск : БГУ. – 2010. – С. 16–25.

5 Хведченя, Л. В. Теоретические основы формирования содержания иноязычного образования (на примере классического университета) : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Хведченя. – Минск, 2002. – 261 с.

УДК 271.2-9-878(470)"1900-1905"

Д. И. Большой

ТОЛСТОВСКОЕ РЕЛИГИОЗНОЕ ДВИЖЕНИЕ ПЕРЕД РЕВОЛЮЦИЕЙ 1905 ГОДА

Статья посвящена рассмотрению движения сторонников идей Л. Н. Толстого в России накануне революции 1905 г. Раскрываются основные идеи толстовского движения, названы его наиболее известные последователи. Автор оценивает роль, масштабы и значение данного движения перед революционными потрясениями в Российской империи в начале 20 в.

Философские воззрения Л. Н. Толстого являются значимым и многогранным культурным феноменом. Особенно важно и по-своему уникально, что Льву Николаевичу удалось объединить в рамках одной мировоззренческой системы как интеллигентов, так и простой крестьянский народ. Увлечение идеями Толстого породило особый феномен толстовства как отдельного общественного явления философско-этического, религиозного и социально-политического порядка, оставившего заметный след в культуре.

Лев Толстой с юности сформировал две основные цели своей жизни: создать большую семью и стать классиком мировой литературы. В 1862 г. Лев Николаевич женился на Софье Берс, которая родила ему в браке тринадцать детей. В пятьдесят лет Л. Н. Толстой становится кумиром миллионов людей благодаря своим бессмертным шедеврам. И вот, достигнув вершины творчества, литературной славы и семейного благополучия Лев Николаевич понял, что утратил жизненный ориентир. «Истина была, то что жизнь есть бессмыслица. Я будто жил-жил, шел-шел и пришел к пропасти, а впереди меня ничего не было, кроме исчезновения» [1, с. 20]. Разочарование приводило к утрате активности в социально-экономической и творческой деятельности писателя: «Среди моих мыслей о хозяйстве, которые очень занимали меня в то время, мне вдруг приходило в голову: «Ну хорошо у тебя будет 6 000 десятин, 300 голов лошадей, а потом?» Или, думая о той славе, которые приобретут мне мои сочинения, я говорил себе: «Ну хорошо, ты будешь славнее Гоголя, Шекспира, всех писателей в мире, – ну и что ж!» И я ничего не мог ответить» [1, с. 20]. Для Толстого период с 1877–1878 гг. являлся острым кризисом жизненных ценностей, поиска истины после утраты смысла всей его разумной жизни. Жизнь графа в рамках его семьи, общества, страны, творческой деятельности, стала мучительной и невыносимой. Лев Николаевич писал: «Мысль о самоубийстве пришла мне так же естественно, как прежде приходили мысли об улучшении жизни. Мысль была так соблазнительна, что я должен был употреблять против себя хитрости, чтобы не привести в слишком поспешное исполнение» [1, с. 21]. Преодолев собственный кризис, Толстой обратился к поискам истинного смысла жизни. Тогда Толстой приходит к православию. Лев Николаевич становится приверженцем РПЦ, но первый же опыт причастия вызывал в нем резкую волну негодования. Требование священника подтвердить веру в то, что вино и хлеб есть кровь и тело Христа, было для Толстого невыполнимо. Толстой противился всяческой религиозной мистике, что дальше отразится в его учении.

Произведение «В чем моя вера?», написанное в 1884 г., стало основной критикой христианского богословия Толстым. Работа «В чем моя вера?» является наиболее последовательной попыткой рационалистического объяснения христианства. Анализируя Евангелия, Толстой пишет: «Я взглянул на этот текст другими глазами, без толкований, и суть Христовых слов открылась ясной как день. Ключом ко всему Евангелию стало место из V главы Матфея, стих 38–39: «Вам сказано: око за око, зуб за зуб. А я вам говорю: не противьтесь злу»» [2]. Открытие Толстого состояло в том, что фраза «не противьтесь злу» – наставление, которое требует устранение любого проявления зла. «Мы неправильно понимаем слова о непротивлении, как восхваление страданий и лишений – Христос не требует

от нас ни того ни другого. Если вы хотите считать себя учеником Христа, то вы не должны противиться злу. Нас учат уважать те учреждения, которые насилием обеспечивают мою безопасность от злого: государство, полицию, армию» [2]. Толстой делает вывод, что наша жизнь, семья, наша собственность – все построено на законе «зуб за зуб».

Беседуя с представителями разных конфессий на тему священных писаний, Лев Николаевич замечает, что наставления Иисуса трактуются по-разному. Изучая Евангелие, граф приходит к еще одному выводу собственного учения: «Не судите, и не будете судимы. В обществе данное высказывание воспринимается как запрет на словесное осуждение людей. Но Толстой считал, что Христос в этих словах мог говорить про суды всех уровней. Не судить людей судами, потому что суды воздают злом за зло. И если нельзя противиться злу на личном уровне, то логично, что нельзя и на уровне институтов.

По мнению Толстого, Христос дал не только этические заповеди как жить, чтобы спастись, но и пошаговую программу преодоления войн, насилия, угнетения. Толстой старался создать практическую реализацию проповедям Христа. Выработанные пять заповедей, упрощенные Толстым от сверхъестественных убеждений с целью добиться общества пацифизма. Эти заповеди: «не гневайся», «не прелюбодействуй», «не присягай», «не противься злу», «не делай различия между своим и чужим народом» [3].

Из этих пяти заповедей формируется идеал толстовства, главная идея которого – непротивление злу насилием, а в отношении государства в какой-то степени анархизм, который в 20 веке получит название «великий отказ», то есть неприятие системы: отказ служить в армии, голосовать, вступать в законные браки, отказ связываться с любыми государственными институтами как антихристианскими и склонными к насилию.

Толстовцы стремились создавать вместо помещичьего землевладения и царского государства «общежития свободных и равноправных крестьян», идеализирую патриархальный образ жизни и рассматривая исторический процесс с точки зрения вечного, естественного явления. Они создавали земледельческие общины, призывали отказаться от уплаты податей и несения воинской повинности. Церковь и власть притесняли и преследовали толстовцев, ссылая в Сибирь и Закавказье.

Толстой был убежден, что, следуя его христианским принципам, люди должны отказаться от любого применения насилия или же косвенного участия в нем. Этот этический принцип был распространен на все области социальных отношений. «Л. Н. Толстой не придумал идеи, составившие фундамент толстовства, а лишь выразил и оформил в определенное мировоззрение мысли и стремления, которые жили и бродили среди части русской интеллигенции и дворянства» [5]. Вслед за рождением религиозной концепции начинается складывание общественного движения толстовцев.

В 1883-1885 гг. появляются первые последователи, в основном из дворян и разночинцев. Ими стали В. И. Алексеев, В. Г. Чертков, И. И. Горбунов-посадов, Д. А. Хилков, П. И. Бирюков, Н. Л. Озмиздов, А. М. Бодянский и др. [6, с. 127]. Е. В. Агарнина отмечает, что в толстовском движении изначально наметилось разделение на сторонников радикальных действий. «Одна группа рассматривала учение Л.Н. Толстого как учение личного совершенствования, отказались кардинально изменить привычные условия своего быта и обратились к общественной деятельности» [5]. Центром которой стало издательство «Посредник», организованное В. Г. Чертковым в 1884 г. «Посредник» издавал книги различной тематики, их ориентированность на простой народ выразилась в низкой цене и широкой доступности изданий.

К концу 19 в. религиозное учение Толстого получило широкий размах во всей Российской империи. В 1897 г 3-й миссионерский съезд православной церкви был вынужден признать угрозу толстовского движения, объявив его религиозно-социальной сектой и начать с ней борьбу [5]. Регулярно появлялись заметки и статьи против толстовцев в журнале «Миссионерское обозрение», которые свидетельствовали о распространении идей Толстого в российском обществе. Уже в 1901 г. обер-прокурор Синода

К. П. Победоносцев в своих отчетах видел в толстовстве самого опасного врага Православной церкви.

Вместе с тем, общая численность толстовского движения к началу 20 в. оставалась весьма скромной. Сам Л. Н. Толстой писал в 1901 г., что число его последователей едва ли составляет сотню человек. Стоит отметить, что Толстой относился весьма скептически к своим последователям и старался абстрагироваться от религиозного учения, боле того Лев Николаевич не признавал название «толстовство», предпочитая называть своих последователей «истинными христианами».

Несмотря на некоторые успехи толстовцев в пропаганде собственных идей, их учение, включавшее непризнание революции и принцип ненасилия, оказалось в упадке в период роста социального напряжения в 1904–1905 гг. Как писал Н. А. Бердяев, «общественная действительность требовала активных организованных действий во имя желанных перемен – именно возможность таких действий толстовская программа и не могла обеспечить своим сторонникам ввиду самого учения» [6, с. 154]. В. Д. Бонч-Бруевич отмечал: «Революция шла, сметая на своем пути все препятствия, и толстовщина, и ее адепты в первую голову были сброшены в мусорный ящик» [7, с. 289]. Часть сторонников толстовства за период первой русской революции перешла на сторону социал-революционеров. Наиболее яркий пример Д. А. Хилков с 1903 г. присоединяется к эсерам и становится организатором «боевых крестьянских дружин». В письме к Л. Н. Толстому Хилков пишет: «При тех условиях земной жизни, которые мы все знаем, политические права могут быть добыты только теми, которые не откажутся от употребления насилия» [4, с. 53]. Толстовцы, проживающие в Черноморской губернии целой общиной, примкнули к местному отделению революционно-демократической организации «Крестьянский союз». Этот факт свидетельствует о том, что многие толстовцы, ориентировались более на социальные нежели чем на религиозные компоненты учения Толстого.

При анализе толстовского движения в Российской империи в начале 20 в., следует отметить, что данное философское учение являлось все же этической утопией, многие из принципов которой не могли быть воплощены в конкретной исторической эпохе. По этой причине и толстовское движение, в основу которого были положены принципы мировоззрения Толстого, имело ограниченный простор для собственного развития. Оно не смогло консолидировать вокруг себя широкие массы людей. Однако при рассмотрении толстовского движения как формы аграрной организации, становится очевидным, что оно в начале 20 в. представляло собой неустойчивый конгломерат рассыпанных общин, придерживающихся сходных религиозных принципов и стремлений.

Литература

1 Толстой, Л. Н. Исповедь / Лев Николаевич Толстой. – Москва : Издательство АСТ, 2015. – 90 с.

2 Толстой, Л. Н. В чем моя вера? / Лев Николаевич Толстой – Москва. 1957 г. – 393 с.

3 Толстой, Л. Н. О жизни / Лев Николаевич Толстой. – Москва: Издательство АСТ, 2015. – 288 с.

4 Пругавин, А. С. О Льве Толстом и о толстовцах. Очерки, воспоминания, материалы. М., 2011. – 365 с.

5 Агарин, Е. В. Толстовское движение после первой русской революции // Е. В. Агарин. – М. : Наука, 2011. – 210 с.

6 Бердяев, Н. А. О религиозном значении Л. Толстого, 1908 // Вопросы литературы. –1989. – № 4. – С. 169–274.

7 Бонч-Бруевич, В. Д. Материалы к истории и изучению русского сектанства и раскола. Вып. 4. Новый Израиль / сост.: В. Д. Бонч-Бруевич. – Санкт-Петербург, 1911. – 485 с.

УДК 316.613.42-053.6-056.263

Н. О. Бондарь

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Статья посвящена проблеме психологического благополучия подростков с нарушением слуха. В статье обосновывается актуальность проблемы исследования социальной адаптации и психологического благополучия личности с нарушением слуха. Основной акцент в статье делается на сущность проблемы развития личности глухого подростка, как имеющей глубокие социальные корни. Автор описывает основные результаты эмпирического исследования психологического благополучия подростков с нарушением слуха.

Исследования, осуществляемые в различных странах, по выявлению детей с нарушениями слуха показывают, что в настоящее время 4–6 % населения планеты имеют эту проблему, что затрудняет их социальную адаптацию. Отечественная и зарубежная статистика говорит о том, что число людей с нарушениями слуха увеличивается. Становится выше и количество лиц со сниженным слухом в возрастной группе 10–15 лет. По данным Гомельского областного центра коррекционного обучения и реабилитации 436 детей имеют нарушения слуха, из них подростков с нарушением – 244 человека. Дефект слуха выражается, прежде всего, в характере умственного и речевого развития, что влечёт за собой личностные особенности и создаёт проблемы адаптации, затрудняет процесс социализации подрастающего поколения. Нарушения вербального общения, вследствие нарушения слуха частично изолирует слабослышащего от окружающих его говорящих людей [1, с. 25].

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена следующими противоречиями. Глухому, а тем более слабослышащему, ребёнку природой дефекта не предписано аномальное поведение [2, с. 53]. Ребёнок не может изменить своё физическое состояние. Его нужно принимать таким, какой он есть. И ему нужно научиться жить с нарушенным слухом так, чтобы это не отражалось на положительной самооценке и восприятии собственной жизни [3, с. 15]. Однако значительная часть общества, как и прежде, не готова принять как равного человека с сенсорными недостатками, а сами эти люди психологически не готовы к интеграции в социум. Существуют социально-психологические стереотипы восприятия неслышащего человека его социальным окружением [4, с. 24].

Исследование данной проблемы имеет практическую значимость, поскольку основная цель обучения по-прежнему видится в воспитании «говорящего» индивидуума, школа придерживается медико-биологической (патологической) концепции и мало внимания уделяется полноценному развитию личности детей с нарушениями слуха.

В отечественной сурдопсихологии интерес к изучению личности детей и взрослых с нарушениями слуха возник в последние десятилетия 20 в. До этого основное внимание уделялось исследованиям их познавательной сферы. Проблема с нарушениями слуха представлена в работах В. Г. Петровой (1971), В. Л. Белинского (1974, 77), А. П. Гозовой (1977), А. П. Фадеева (1976), В. Г. Белова и Н. Н. Беловой (1977), Т. Э. Пуйк (1981), М. М. Нудельман (1983), Ц. Попзлатева (1999), И. В. Кривонос (2001). Эти исследования показали, что в развитии самосознания подростков с нарушениями слуха наблюдаются те же стадии, что и у слышащих, в соответствии с возрастными периодами, но переход от одной стадии к другой совершается на 2–3 года позже в силу более позднего становления речи, логического мышления и рефлексии.

Дефект глухоты и тугоухости в обществе – проблема социальная. Л. С. Выготский назвал дефект «социальным вывихом» [5, с. 97]. Это основная причина детской дефективности: «Физический дефект вызывает как бы социальный вывих, совершенно аналогично телесному вывиху, когда повреждённый член – рука или нога – выходят из сустава, когда грубо разрываются обычные связи и сочленения и функционирование органа сопровождается болью и воспалительными процессами… Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически воспитать такого ребёнка – это значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган. В наших руках сделать так, чтобы глухой, слепой и слабоумный ребёнок не были дефективными. Человечество сможет победить слепоту, и глухоту, и слабоумие в социальном и педагогическом плане прежде, чем в плане медицинском и биологическом. Слепой останется слепым, глухой – глухим, но они перестанут быть дефективными, потому что дефективность есть понятие социальное. Социальное воспитание победит дефективность. Тогда о слепом ребёнке не скажут, что он дефективный, но скажут что он слепой и о глухом – глухой и ничего больше» [5, с. 99].

Успешность социально-психологической адаптации зависит от многих факторов. Среди них – уровень развития речи. Дети с хорошим уровнем развития словесной речи чаще общаются со своими слышащими сверстниками, чем дети с неудовлетворительным уровнем развития речи [6, с. 173]. Дети с нарушениями слуха бывают пассивными, проявляют мало инициативы в общении с учителями и сверстниками, т.е. простая физическая приближенность не влечет за собой активных социальных взаимодействий слышащих и неслышащих. Многие исследователи отмечают, что причина трудностей не личностные качества, а сущность ситуации общения. Поэтому контакты, возникающие в учебном процессе, не всегда ведут к образованию межличностных отношений. К образованию таких неформальных отношений ведут непринужденность в общении, близость, которые оказываются важными составляющими во взаимодействии слышащих детей и детей с нарушениями слуха. На характер взаимодействия влияет как тип возникающего контакта, так и условия его возникновения. Например, контакты, требующие соревновательности между слышащими и неслышащими учениками, редко улучшают отношения между ними, в то время как ситуации сотрудничества способствуют установлению межличностных отношений.

Психологическое благополучие – это многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Во всем многообразии сведений о психологическом благополучии личности в целом, практически отсутствуют данные, касающиеся изучения данного феномена применительно к подросткам с нарушенным слухом. Поэтому большое значение приобретает разработка и адаптация психодиагностических методов для комплексного изучения социально-психологического благополучия и психокоррекционных моделей для формирования полноценного развития подростков с нарушениями слуха.

Исследование проводилось на базе ГУО «Речицкая специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха» и ГУО «Речицкая общеобразовательная школа № 5». В исследовании приняли участие 90 подростков, 30 из которых имеют тотальную глухоту, 30 – слабослышащие, 30 – не имеют нарушений слуха. Нами была использована диагностическая методика «Шкала психологического благополучия» (автор К. Рифф, адаптация Н. Н. Лепешинского).

Полученные данные по опроснику «Шкала психологического благополучия» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты глухих подростков по опроснику «Шкала психологического благополучия»

Показатель психологического благополучия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Положительные отношения с другими	50 %	33 %	17 %
Автономия	73 %	20 %	7 %
Управление окружением	43 %	40 %	17 %
Личностный рост	46 %	40 %	14 %
Цель в жизни	53 %	33 %	14 %
Самопринятие	60 %	37 %	3 %
Общий показатель	60 %	33 %	7 %

Таблица 2 – Результаты слабослышащих подростков по опроснику «Шкала психологического благополучия»

Показатель психологического благополучия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Положительные отношения с другими	43 %	40 %	17 %
Автономия	50 %	33 %	17 %
Управление окружением	40 %	43 %	17 %
Личностный рост	40 %	40 %	20 %
Цель в жизни	50 %	40 %	17 %
Самопринятие	40 %	43 %	17 %
Общий показатель	50 %	40 %	10 %

Для большинства слабослышащих подростков, принимавших участие в исследовании, характерно наличие негативных оценок в показателях психологического благополучия. У многих подростков оценки по отдельным шкалам снижены и интегральный показатель психологического благополучия невысокий.

Таблица 3 – Результаты подростков без нарушений слуха по опроснику «Шкала психологического благополучия»

Показатель психологического благополучия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Положительные отношения с другими	17 %	33 %	50 %
Автономия	7 %	20 %	73 %
Управление окружением	17 %	40 %	43 %
Личностный рост	14 %	40 %	46 %
Цель в жизни	14 %	33 %	53 %
Самопринятие	3 %	37 %	60 %
Общий показатель	7 %	33 %	60 %

Для большинства подростков без нарушений слуха характерно наличие позитивных оценок в показателях психологического благополучия. У многих подростков оценки по отдельным шкалам средние либо высокие и интегральный показатель психологического благополучия достаточно высокий, что свидетельствует о наличии удовлетворенности в реализации своих потребностей, наличии эмоционального комфорта.

Для оценки достоверных различий между группой глухих подростков (группа 1) и группой подростков без нарушений слуха (группа 2) был использован критерий U-Манна-Уитни. Анализ результатов показал, что существуют достоверные различия между группой глухих подростков и группой подростков без нарушений слуха. Так, выявлены достоверные различия между группами по следующим параметрам: положительные отношения с другими более выражены у подростков без нарушения слуха, чем у

глухих подростков (U = 217,5 при $p \leq 0,01$); автономия более выражена у подростков без нарушения слуха, чем у глухих подростков (U = 77,5 при $p \leq 0,01$); управление социальным окружением и средой более выражены у подростков без нарушения слуха, чем у глухих подростков (U = 249,5 при $p \leq 0,01$); личностный рост более выражен у подростков без нарушения слуха, чем у глухих подростков (U = 212 при $p \leq 0,01$); цели в жизни более выражены у подростков без нарушения слуха, чем у глухих подростков (U = 192 при $p \leq 0,01$); смопринятие более выражено у подростков без нарушения слуха, чем у глухих подростков (U = 91,5 при $p \leq 0,01$); психологическое благополучие более выражено у подростков без нарушения слуха, чем у глухих подростков (U = 142 при $p \leq 0,01$).

Обобщая результаты проведенного эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы: для глухих подростков характерны негативно окрашенные отношения с другими, низкая автономия, отсутствие навыков управления средой, отсутствие личностного роста и цели в жизни, низкий уровень самопринятия.

Литература

1 Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон // М : Политиздат, 1984. – 335 с.

2 Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб: Питер, 2000. – 656 с.

3 Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фелынтейна. 3-е изд./ Л. И. Божович // М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.

7 Налчаджян, А. А. Я-концепция / Психология самосознания : хрестоматия / А. А. Налчаджян // Самара : Издательский дом «БАХРАМ-М», 2000. – С. 270–332.

8 Выготский, Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребёнка // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. М., 1982. – 288 с.

9 Лихошва, В. П. Исследование самодостаточности личности при парциальной недостаточности функции слуха в подростковом и юношеском возрасте / В. П. Лихошва // Прикладная психология и психоанализ. – М., 2006. – № 4. – С. 173–175.

УДК 903.26:27(476.2)

И. В. Борисенко

НЕКОТОРЫЕ АРХЕОЛОГИЧЕСКИЕ СВИДЕТЕЛЬСТВА ХРИСТИАНИЗАЦИИ ЗЕМЕЛЬ ПОЛЕСЬЯ

Статья посвящена рассмотрению некоторых археологических памятников, свидетельствующих о распространении христианства на Полесье в X–XIII вв. Опираясь на археологические источники, рассматриваются памятники церковного каменного зодчества, памятники сфрагистики, а также предметы христианского культа (крестики, иконки и др.).

Территория современного Полесья в X–XIII вв. была исторической составляющей Древней Руси. Южная Беларусь с городами Туров, Пинск, Давыд-Городок, Берестье и др. входила в состав Туровской земли, Юго-Восточная – с Гомелем, Чечерском, Рогачевом, Речицей – в состав Черниговской земли.

О распространении христианства на землях Полесья свидетельствуют археологические данные. В первую очередь, к ним относятся памятники каменного зодчества. Каменные храмы строились начиная с XI в. во многих регионах Руси. Плинфа – типичный для древнерусского монументального церковного строительства XI–XIII вв. мате-

риал. Она представляет собой тонкий обожженный кирпич. Большинство церквей и монастырей на Руси построено из этого материала.

Свидетельством наличия памятника древнерусской архитектуры в Турове являлись постоянные находки древних кирпичей, а также строительного раствора. Расположение монументального сооружения было определено в 1961 г. в шурфе, заложенном М. Д. Полубояриновой и П. А. Раппопортом [1]. В 1962 г. московской экспедицией под руководством М. К. Каргера были проведены раскопки, в результате которых был обнаружен хорошо сохранившийся северо-западный столб храма. В августе-сентябре 1963 г. руины средневекового храма были раскрыты полностью [2]. В результате, исследованиями экспедиции М. К. Каргера в Турове были обнаружены остатки трехнефного трехапсидного кирпичного собора XII в. Эти раскопки были продолжены П. Ф. Лысенко в 1990-х годах [3].

Стены храма сохранились на высоту 30–50 см, однако в некоторых местах их высота достигает 2 м. Фундамент Туровского храма выполнен из валунного камня, положенного «насухо» в строительные рвы глубиной до 1,2 м. Стены сложены из кирпича-плинфы (византийской традиции, размером 25 х I8 х 4,5 см) на растворе извести с обильной примесью кирпичной или керамической крошки (цемянка) в технике равнослойной кладки. Это сближает ее с кирпичными постройками киевского, черниговского, волынского и смоленского зодчества середины и второй половины XII в. [4, с. 205].

Раскопками храма были выявлены следы майоликовых плиток, покрывавших пол. Одной из особенностей сооружения является отсутствие фресок. Следующей чертой храма, определяющей его специфику, является круглая лестничная башня.

Время возведения храма вызывает споры исследователей. Однако все ученые сходятся на том, что он был заложен в XII в. На это указывает техника строительства данного сооружения. Строительство храма было задумано в 1162 г. князем Юрием Ярославовичем и епископом Кириллом Туровским [5, с. 355].

В середине XIII в. здание было разрушено. В настоящее время большинство исследователей считает, что всему виной было землетрясение.

Каменные храмы были построены и в других регионах Полесья (есть письменные известия о церкви Св. Петра в Бресте и первоначальном Лещинском монастыре в Пинске).

Гомель (летописный Гомий) – древнерусский город на юго-востоке Беларуси. Впервые он упоминается как город Черниговского княжества под 1142 г. Старейшая гомельская церковь называлась Никольской (Николаевской). Собор располагался на детинце. Был построен во второй половине XI в. при князе Святославе Ярославиче (в крещении – Николае). Источники показывают расположение храма на средневековом замчище, т. е. бывшем детинце города. Более точное его местонахождение неизвестно. Строения Никольской церкви существовали до начала XIX в. и были разобраны в связи с возведением дворца Румянцевых. Здесь найдена плинфа, указывающая на древнерусское монументальное строительство. Плинфа обнаружена и при раскопках в северной части Гомия, на его окологрядье – там, где сейчас находится усадьба Петропавловского собора, возведенного в первой половине XIX в. Письменные источники (ранние восходят к XVI в.) упоминают здесь церковь Рождества Пресвятой Богородицы. Она показана на плане Гомеля 1799 г. [6]. Возможно, этой деревянной церкви также предшествовал храм, возведенный в XII в.

Следующую группу памятников церковной археологии составляют предметы христианского культа. На территории Гомеля были обнаружены несколько крестов. Все предметы изготовлены из бронзы способом литья. Датируются XI–XIII вв. Среди находок представлены тельники, крестовидные подвески и др.

В 1986 г. на окологрядье летописного Гомеля О. А. Макушниковым найдена створка энколпиона с плохо сохранившимся гравированным изображением Христа или Богоматери [7]. Подобный складень открыт В. В. Богомольниковым в мужском погребении кургана могильника Курганье в Жлобинский районе Гомельской области. Еще один бронзовый складень найден О. А. Макушниковым на древнерусском селище у д.

Новоселки Ветковского района. Э. М. Загорульским в Вищине Рогачевского района найдено 8 металлических тельников XII – начала XIII вв. [8].

При раскопках археологи обнаруживают многочисленные иконки. П. Ф. Лысенко в Турове были обнаружены четыре небольшие свинцовые овальные иконки-вставки, вероятно, служившие украшением какого-то предмета религиозного культа. Они изготовлены методом литья с последующей чеканкой. Крупными штрихами искусно переданы черты лица, одежды и другие детали поясных изображений фигур. Находки, вероятнее всего, использовались для украшения напрестольного креста, который располагался в алтаре храма.

В Речицком краеведческом музее хранится круглая бронзовая иконка, случайно найденная или в самом городе, или в его окрестностях. На ее поверхности изображен Св. Феодор. Г.В. Штыхов датировал этот образок XII в. [9]. В ходе раскопок И. М. Чернявского на городище-детинце Чечерска открыта бронзовая иконка-змеевик (хранится в фондах Чечерского историко-этнографического музея). С одной ее стороны – изображение Богородицы, на оборотной – клубок змей.

Еще одним свидетельством распространения православия на белорусских землях являются находки предметов церковной утвари. В Збарове под Рогачевом обнаружены обломки литургического блюда, в Гомеле – части хоросов, обломки колоколов, ритуальный сосуд-водолей, литургическая чашечка.

О распространении христианства свидетельствуют и обнаруженные археологами памятники сфрагистики. Владельцами печатей могли быть как представители княжеской семьи, так и епископы. Памятники сфрагистики указывают на связь светской и клерикальной власти в государстве.

Древнейшие дошедшие до нас образцы письменности – надписи на вислых печатях. Печать (булла) – знак удостоверения документа, придания ему юридической силы. Вислые печати обычно оттискивались на свинцовых пластинках, привешивались к документам на шнурке.

Одним из ярких проявлений распространения христианства в Туровской земле является укрепление церковной организации на этой территории. Известно несколько епископов XII в.: Кирилл, Симеон, Игнатий, Кирилл II Туровский и др.

При раскопках 1992 г. была найдена свинцовая вислая печать. Она принадлежит митрополиту киевскому Кириллу II, занимавшему данную должность в 1225–1232 годах [10]. Печать была обнаружена при раскопках храма на Замковой Горе.

В Рогачеве были обнаружены 2 свинцовые печати. Одна из печатей изучена и опубликована В. Л. Яниным и П. Г. Гайдуковым. На лицевой стороне – изображение Св. Константина с крестом, на оборотной – архангела [10].

В 1990 г. белорусский археолог-краевед Н. В. Бычков обнаружил первую гомельскую буллу. Найденная им печать имеет диаметр 23 мм. На одной стороне она несет изображение святого-воина (поврежденное трещиной от канала под шнур), держащего в правой руке копье, а в левой – щит.

Таким образом, были изучены некоторые археологические материалы, свидетельствующие о распространении христианства на Полесье. Можно сделать вывод, что большинство обнаруженных археологами предметов датируется XI–XII вв. Первые каменные соборы возникли в регионе в середине XI в., а к концу XII в. памятники церковной архитектуры были построены во многих городах Полесья.

Первые памятники сфрагистики, содержащие христианскую символику, датируются концом X в., т. е. возникли практически сразу после крещения Руси князем Владимиром. Большинство крестиков и иконок датируется XII–XIII вв.

Проанализировав полученные материалы, можно сделать вывод, что, согласно археологическим данным, христианство начало проникать на земли Полесья сразу после его принятия на Руси в X в. А уже в XI–XII вв. жители этого региона не только знали, но и исповедовали новую религию.

Литература

1 Раппопорт, П. А. Зодчество Древней Руси / П. А. Раппопорт. – СПб. : Наука, 1986. – 106 с.

2 Каргер, М. К. Новый памятник зодчества XII в. в Турове / М. К. Каргер // Краткие сообщения о докладах и полевых исследованиях Института археологии АН СССР. – 1965. – № 100. – С. 136–138.

3 Лысенко, П. Ф. Туровская земля IX–XIII вв. / П. Ф. Лысенко. – Минск : Белорусская наука, 2001. – 268 с.

4 Очерки по археологии Белоруссии: в 2 ч. / под ред. Г. В. Штыхова, Л. Д. Поболя. – Минск: Наука и техника, 1972. – Ч. 2. – 248 с.

5 Археалогія Беларусі: у 2 т. / рэдкал.: Т. У. Бялова (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Беларуская энцыклапедыя імя Пятруся Броўкі, 2009–2011. – Т. 2 / Т. У. Бялова [і інш.]. – 2011. – 464 с.

6 Макушников, О. А. Гомель с древнейших времен до конца XVIII века. Историко-краеведческий очерк / О. А. Макушников. – Гомель: РУП «Центр научно-технической и деловой информации», 2002. – 244 с.

7 Макушников, О. А. Гомельское Поднепровье в V – середине XIII вв.: социально-экономическое и этнокультурное развитие / О. А. Макушников. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. – 135 с.

8 Загорульский, Э. М. Вищинский замок XII–XIII вв. / Э. М. Загорульский. – Минск : БГУ, 2004. – 95–96 с.

9 Штыхов, Г. В. Археологическая карта Белоруссии. Памятники железного века и эпохи феодализма / Г. В. Штыхов. – Минск : Полымя, 1971. – Вып. 2. – 276 с.

10 Янин, В. Л. Актовые печати Древней Руси X–XV вв. Печати X – начала XIII вв. / В. Л. Янин. – М. : Наука, 1970. – Т. 1. – 327 с.

УДК 159.923:364.624.6:796.07:796.092.29

Е. В. Бугаева

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРАХА И ТРЕВОЖНОСТИ СПОРТСМЕНАМИ И СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

Статья посвящена проблеме переживания страха и тревожности спортсменами различных видов спорта. Автором уточняется сущность понятия спортивный страх, выделяются основные причины переживания страхов спортсменами. Кроме этого проводится классификация страхов спортсменов. В статье рассматривается взаимосвязь тревожности и переживания страха спортсменами и результативности их спортивной деятельности, и описываются основные результаты эмпирического исследования по данной проблеме.

Современный спорт высших достижений немыслим без жестокой соревновательной борьбы. Соревнования требуют от спортсмена мобилизации всех сил – и физических, и психических, причем, психических, прежде всего, так как участие в соревнованиях всегда непросто личное дело спортсмена, а дело высокой общественной значимости. Переживание страха и тревоги естественно для человека. Страх индивидуален и отражает личностные особенности каждого человека. Чувство страх, по всей вероятности, есть самое мучительное из всех психических состояний, отражающее внутреннее беспокойство, подавленное, а иногда и просто паническое состояние [1, с. 283].

Страх непосредственно взаимосвязан со стрессом и с тревогой. Спортивный страх – это эмоциональное состояние спортсмена, сопровождающееся ожиданием какой-либо гро-

зящей ему опасности. Как и все люди, спортсмены подвержены различным страхам. Выделены следующие причины страхов: личные опасения относительно результатов выступления; социальные последствия результата выступления; риск испытать боль или получить травму; последствия собственной агрессии; оценка силы соперника. Чаще всего со страхом удается справиться, и он проходит. Спортсмены, как и не спортсмены, в стрессовых ситуациях проявляют самые различные виды тревоги и страхов [2, с. 110]. Страхи спортсменов можно классифицировать на следующие категории: личные опасения не показать нужный результат; опасения подвести товарищей; боязнь получить травму; опасения оказаться невостребованным; опасение агрессии со стороны других [3, с. 169].

Специфика каждого вида спорта обусловливает ведущие элементы, звенья, определяющие результативность соревновательной деятельности. Результативность соревновательной деятельности это стабильное выполнение соревновательной программы, выполнение запланированных результатов, определяющихся подготовленностью спортсмена. Результатом соревновательной деятельности является: спортивное достижение, которое рассматривается как мера мастерства, показатель уровня развития и степени использования двигательных возможностей спортсмена; накопление соревновательного опыта; повышение эмоциональности соревновательной и учебно-тренировочной деятельности [4, с. 42]. Результативность соревновательной деятельности спортсмена определяется рядом факторов в основном субъективного характера: биомеханический фактор, медико-биологический фактор, психологический фактор, являющийся самым главным, определяющим результативность соревновательной деятельности спортсмена. Результативность соревновательной деятельности спортсменов определяется необходимым уровнем эмоциональной устойчивости и когнитивных процессов [5, с. 152].

С целью установления взаимосвязи переживания страха и тревожности спортсменами и соревновательной результативности было проведено эмпирическое исследование. В исследовании принимали участие 120 спортсменов, занимающихся различными видами спорта. Возраст спортсменов от 18 до 30 лет. Для проведения исследования спортсмены были разделены на две группы: экспериментальная группа – количество спортсменов 60 человек с высокими показателями спортивной результативности; контрольная группа – количество спортсменов 60 человек со средними и низкими показателями результативности. С целью определения взаимосвязи переживания страха и тревожности спортсменами и соревновательной результативности была проведена диагностики с использованием следующих методик: страхи спортсменов (Е. В. Мельник, Е. В. Воскресенская) и шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина.

У большинства спортсменов экспериментальной группы выявлен низкий уровень страхов, а именно у 56,7 % (34 человек). Высокий уровень страхов был выявлен у 18,3 % (5 человек), а средний уровень страхов обнаружен у 35 % (21 человек). Следовательно, можно сделать вывод о том, что спортсменам, которые демонстрируют высокие показатели соревновательной результативности (спортсмены экспериментальной группы) чувство страха практически не свойственно или свойственно в низкой мере. У большинства спортсменов контрольной группы выявлен высокий уровень страхов, а именно у 46,7 % или 28 человек. В отличие от спортсменов экспериментальной группы, низкий уровень страха выявлен у небольшого количества спортсменов, а именно у 14,6 % (7 человек). Средний уровень страха у спортсменов контрольной группы был обнаружен у 41,7 % (25 человек). Это говорит о том, что спортсмены, которые более повержены сильному и высокому чувству страха и тревожности имеют низкие показатели спортивной результативности и наоборот.

На втором этапе исследования мы провели диагностику уровня реактивной и личностной тревожности с использованием шкалы оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина. На основании проведенного исследования, результаты экспериментальной и контрольной групп представлены в сводной таблице 1.

Таблица 1 – Сводная таблица результатов диагностики уровней тревожности спортсменов экспериментальной и контрольной групп по шкале оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина (в %)

Оценка тревожности	Тревожность			
	реактивная		личностная	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
высокая	50	8,3	53,3	3,3
умеренная	38,3	25	45	26,7
низкая	11,7	66,7	1,7	70
Итого:	100	100	100	100

Можно сделать следующие выводы, страхи присутствуют у всех спортсменов, но чувство страха сильнее выражено у спортсменов контрольной группы, у тех спортсменов, которые имеют средние и низкие показатели результативности, что связанно с их психологическими особенностями. Они являются более тревожными, более неуравновешенными, им свойственно чувство переживания за свою спортивную деятельность. Спортсмены, которые имеют высокие показатели результативности, более сдержаны, сконцентрированы, более упорны и напористы. Представим сравнительную характеристику страхов спортсменов экспериментальной и контрольной групп в виде таблицы 2.

Таблица 2 – Сравнительная характеристика уровней страхов у спортсменов с высокой и низкой результативностью

Спортивная результативность	Уровень страхов		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
высокая результативность (n = 60)	5 чел. (8,3 %)	21 чел. (35 %)	34 чел. (56,7 %)
средняя и низкая результативность (n = 60)	28 чел. (46,7 %)	25 чел. (41,7 %)	7 чел. (14,6 %)

На основании полученных данных в таблице 2 можно заключить, что у большинства спортсменов с высокими показателями спортивной результативности выявлен низкий уровень наличия страхов, а именно у 56,7 %. Высокий уровень страхов у спортсменов с высокой результативностью обнаружен только у 5 человек, что составляет 8,3 %. В группе спортсменов со средними и низкими показателями результативности выявлена другая ситуация. В данной группе спортсменов преобладает высокий уровень страхов – 46,7 %, а также у 41,7 % выявлен средний уровень страхов.

Представим количественное распределение спортсменов с различным уровнем спортивной результативности по уровням личностной тревожности (таблица 3).

Таблица 3 – Сравнительная характеристика уровней личностной тревожности у спортсменов с высокой и низкой результативностью

Спортивная результативность	Личностная тревожность		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
высокая результативность (n = 60)	3,3 %	26,7 %	70 %
средняя и низкая результативность (n = 60)	53,3 %	45 %	1,7 %

Представим сравнение уровня реактивной тревожности и уровней соревновательной результативности (таблица 4).

Таблица 4 – Сравнительная характеристика уровней реактивной тревожности у спортсменов с высокой и низкой результативностью

Спортивная результативность	Реактивная тревожность		
	Высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
высокая результативность (n = 60)	8,3 %	25 %	66,7 %
средняя и низкая результативность (n = 60)	50 %	38,3 %	11,7 %

На основании полученных данных можно сказать, что у большинства спортсменов с высокими показателями спортивной результативности выявлен низкий уровень реактивной тревожности, а именно у 66,7 %. Высокий уровень реактивной тревожности в данной группе спортсменов установлен только у 8,3 %. В группе спортсменов с низкими показателями соревновательной результативности высокий уровень реактивной тревожности обнаружен у 50 %.

На основании проведенной диагностики, можно сделать следующие выводы. Высокие уровни страхов и различных видов тревожности преобладают у спортсменов, которые имеют низкие показатели спортивной результативности. Спортсмены с высокими показателями спортивной результативности чувствам страха и тревожности практически не подвержены, а если и подвержены, то в небольшой степени.

Страхи присутствуют у спортсменов любого типа, как и у любого человека. Чувство страха сильнее выражено у спортсменов контрольной группы, имеющих низкий уровень соревновательной результативности, это связанно с их психологическими особенностями. Они являются более тревожными, более неуравновешенными, им свойственно чувство переживания за свое выступление или выступление своей команды. А спортсмены, которые имеют высокие показатели соревновательной результативности, более сдержанны, сконцентрированы, более упорны. Такие типы личности менее подвержены различным страхам и тревогам. Особого внимания со стороны тренера и психолога требуют спортсмены с очень высокой тревожностью и высоким уровнем чувства страха. Этот уровень тревожности или страха может порождаться либо реальным неблагополучием спортсмена в наиболее значимых ситуациях тренировки и соревнования, либо являться следствием нарушений в развитии самооценки, возникновении внутриличностных конфликтов.

Литература

1 Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинъ, 2006. – 472 с.

2 Скрябин, И. Д. Возрастные особенности проявления смелости / И. Д. Скрябин. – Л., 2004. – 165 с.

3 Кретти, Б. Д. Психология в современном спорте / Б. Д. Кретти; пер.: Ю. Л. Ханин. – М. : Физкультура и спорт, 2008. – 222 с.

4 Хекалов, Е. М. Неблагоприятные психологические состояния спортсменов / Е. М. Хекалов. – М. : Советский спорт, 2003. – 64 с.

5 Горбунов, Г. Д. Психопедагогика спорта / Г. Д. Горбунов – М. : Физкультура спорта, 2006. – 208 с.

УДК 930(47+57)"195/196":94(470)"15"

А. Л. Булина

СОВЕТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ ЭПОХИ ИВАНА ГРОЗНОГО 1950–1960-х ГОДОВ: ПОПЫТКИ ДЕСТАЛИНИЗАЦИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ

Статья посвящена рассмотрению влияния политики десталинизации в советском государстве на историографические оценки эпохи царствования Ивана Грозного. В статье основной акцент сделан на оценки опричных преобразований Ивана Грозного.

После смерти И. В. Сталина в исторической науке происходят изменения, связанные в первую очередь с отходом от устоявшихся историографических догм. Пересмотру подверглись и основные оценки внутриполитической деятельности Ивана Грозного.

В 1956 году в СССР развернулась дискуссия, которая возникла в результате появления доклада С. М. Дубровского «О культе личности в некоторых работах по вопросам истории (об оценке Ивана IV и других)». На страницах журнала «Вопросы истории» было опубликовано несколько работ, посвященных определению опричных преобразований и пересмотру некоторых оценок деятельности царя.

С. М. Дубровский отрицал определение опричнины как антибоярского мероприятия. Исследователь в первую очередь призывает посмотреть на данное мероприятие с другой стороны: «Опричнина являлась особой формой насилия помещиков-крепостников над крестьянами. Опричники захватывали у бояр земли и крестьян. Если крестьянин сопротивлялся, они завладевали им насильно, сжигали двор и т. п.» [1, с. 195]. Однако автор данного доклада отмечает и тот факт, что данная мера была направлена на установление «русского абсолютизма» [1, с. 196].

С осуждением точки зрения С. М. Дубровского выступал И. И. Смирнов, отмечая, что «...глубоко ошибочным усматривать во всех работах и исследованиях, посвященных отдельным историческим деятелям, культ личности» [1, с. 196].

В дискуссию вступило достаточно большое количество исследователей рассматриваемого периода, часть из них поддержала С. М. Дубровского, остальные же – выступили с критикой некоторых положений доклада.

Так, например, А. А. Зимин отмечал, что «…серьезной ошибкой обсуждаемого доклада является то, что автор рассматривает важнейшие явления исторического процесса XVI в., как результат деятельности самого Ивана Грозного. Если Виппер считает эту деятельность плодотворной, то Дубровский – вредоносной или бессмысленной» [1, с. 196] .

Сам факт возникновения дискуссии по вопросам оценки роли деятельности Ивана IV в советской историографии имеет важнейшее значение для исторической науки. В первую очередь по той причине, что после смерти И. В. Сталина возникает мысль о необходимости дать объективную оценку, без марксистско-ленинской методологии в первую очередь, деятельности царя и оценку тем мнениям исследователей, чьи работы вышли в свет в период с 1920 до 1956 гг.

Существовала и точка зрения о стремлениях Ивана Грозного к дальнейшей централизации власти. Данная гипотеза проявилась в работах исследователей второй половины XX века, когда происходит постепенный отход от существовавших до этого догм.

Например, А.А. Зимин указывает, что «Вместе с тем опричнина была очень сложным явлением. Новое и старое переплетались в ней с удивительной причудливостью мозаичных узоров. Ее особенностью было то, что централизаторская политика проводилась в крайне архаичных формах, подчас под лозунгом возврата к старине» [2, с. 20].

Приблизительно такая же точка зрения высказывается и другим советским исследователем – Р. Г. Скрынниковым.

Он отмечает, что царю, в условиях внешнеполитических неудач, советовали «установить в стране диктатуру и сокрушить оппозицию с помощью террора и насилия» [3, с. 101].

Оценивая ход дальнейших событий, исследователь считает манипуляцией со стороны царя. Основная цель отречения его от престола- заставить боярскую думу дать «согласие на введение в стране чрезвычайного положения». Однако позже оказалось, что «свято веривший в божественное происхождение своей власти» царь действительно был сломлен происходящими событиями [3, с.103].

В советской исторической науке поднимается вопрос о месте Земских соборов в период существования опричнины Ивана Грозного.

Существование земских соборов и х роль четко прослеживаются в работе того же автора. Р. Г. Скрынников считает, что Земские соборы как форма сословного представительства были созваны после учреждения опричнины, хотя существовали до этого. Их появление и дальнейшее развитие было связано «с поисками политического компромисса» [3, с. 115].

Исследования М. Н. Тихомирова посвящено роли Земских соборов. Так историк отмечает, что между известными соборами 1566 и 1580 гг. вероятнее всего проходили 1560 года, существовал и собор и в 1580 г. Такая точка зрения противоречит существовавшему до этого мнению об уменьшении роли соборов к концу правления Ивана Грозного.

О проведении собора в 1575 г. свидетельствуют недавно опубликованные документы. В первую очередь, Изложение указа Ивана IV, который рассказывает о том, что «Лета 7084 году сентября в 30 день велел государь бояром и воеводам князю Ивану Юрьевичю Булгакову – Голицыну, и иным воеводам и большим дворяном з берегу и з украйных городов быти к Москве по списку для собору» [4].

Исследование М. Н. Тихомирова по данной проблеме привели к дискуссиям по этому вопросу среди современных исследователей. Проблема определения существования в этом промежутке времени соборов затрудняется отсутствием каких-либо документальных подтверждений. А исследователь отметил, что более подробное изучение данной проблемы позволит заполнить пробелы в данной проблеме.

Р. Ю. Виппер критиковал исследователей, которые связывают казни периода опричнины со свирепствами царя. Исследователь в какой-то степени предпринимал попытки оправдать деятельность царя. На этот счет он писал следующее: «Следовало бы различить политические и колдовские процессы. В первом случае мы имеем дело с проявлениями распаленного гнева к изменникам родины, но в то же время с мотивами рационального характера. Во втором – с чем-то стихийным, когда Иван IV разделял суеверие со своими современниками. Нам интересно было бы знать, что бы стал делать сам Курбский на месте Грозного – ведь он целиком разделяет веру в колдовские воздействия: порчу нрава царя, его поворот к жестокостям он приписывает силе чар, которыми располагали его "злые" советники, сменившие "добрых"» [5, с. 55].

Исследователь также выдвигал гипотезу о том, что «если смотреть на опричнину 1564 г., как на меру военно-организационного характера, она составляет продолжение реформы 1550 г.» [5, с. 55].

К. Д. Базилевич считал, что жестокость царя Ивана Грозного не была чем-то неожиданным, во многом он связывает такое поведение Ивана Васильевича с «его суровым временем» [6, с. 357]. Автор отмечает, что во многих европейских странах времени Ивана Грозного происходят подобные события, например, инквизиция Филиппа II Испанского.

А. А. Зимин показывал отрицательные последствия опричных казней Ивана IV Грозного, отмечая, что «Варварские, средневековые методы борьбы царя Ивана со своими политическими противниками, его безудержно жестокий характер

накладывали на все мероприятия опричных лет зловещий отпечаток деспотизма и насилия» [2, с. 324].

И. И. Смирнов, не смотря на все отрицательные последствия опричнины, видел в ней прогрессивный характер. Исследователь считает, что «опричнина окончательно и навсегда разгромила боярство…закрепила основы государственного строя русского национального государства» [7, с. 96].

В 1963 г. была опубликована работа С. Б. Веселовского, который внес огромный вклад в изучение опричных преобразований, в первую очередь потому, что именно ему принадлежит исследование важнейшего источника периода опричнины – «Синодика опальных царя».

Исследователь считал, что тот порядок, который существовал во взаимоотношениях царя и боярства не был никак нарушен приказом об учреждении опричнины. Веселовский, в отличие от своих коллег, занимавшихся изучением опричного двора и его устройства, считает, что никакого «особенного Посольского приказа в опричнине не было. Очень сомнительно и существование опричного Разряда..» [8, с. 141].

С. Б. Веселовский отмечает, что «после учреждения Опричного двора царь остался государем всего государства с прежними органами центрального управления и одновременно… стал хозяином части государства..» [8, с. 144].

А. Л. Хорошкевич в своей работе отмечала, что советские исследователи события периода царствования Ивана Грозного «укладывали в жестокую схему современных им политических, экономических и культурных отношений» [9].

Таким образом, можно отметить тот факт, что исследователи на протяжении 1950–1960-х гг. совершали попытки пересмотреть основные вопросы эпохи царствования Ивана Грозного, что связано с так называемой политикой десталинизации в советском государстве. На основе изучения трудов историков рассматриваемого периода можно сделать вывод о том, что большое количество вопросов, касающихся внутриполитической жизни Российского государства XVI в. были пересмотрены не в полном объеме. Вероятнее всего это связано с тем, что 1950–1960-е гг. явились лишь начальным периодом переоценок в трактовках основных событий эпохи Ивана Грозного. В более позднее время историографических исследований данные проблемы изучались и пересматривались углубленно. При этом необходимо отметить расширение тематики изучаемых проблем Российского государства XVI в.

Литература

1 Шевяков, В. Н. К вопросу об опричнине при Иване IV / В. Н. Шевяков // Вопросы истории. – 1956. – № 9. – С. 71–77.

2 Зимин, А. А. Опричнина Ивана Грозного / А. А. Зимин. – М. : Наука, 1964. – 537 с.

3 Скрынников, Р. Г. Иван Грозный: научно-популярное издание / Р. Г. Скрынников. – М. : АСТ, 2005. – 496 с.

4 Изложение указа Ивана IV о прибытии в Москву на земский собор бояр [Электронный ресурс] / Электронная библиотека.– Режим доступа: http://drevlit.ru/docs/russia /XVI/1560-1580/Zemsk_sobor_1575/text.php. – Дата доступа: 22.03.2018.

5 Виппер, Р. Ю. Иван Грозный / Р. Ю. Виппер. – М. : Дельфин, 1922. – 116 с.

6 Очерки истории исторической науки в СССР: в 5 т. / под ред. М. В. Нечкиной, Г. Д. Алексеевой, М. А. Алпатова. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1966. – Т. 4. – 854 с.

7 Смирнов, И. И. Иван Грозный / И. И. Смирнов; Ин-т истории АН СССР, Ленингр. отд-ние. – Л. : ОГИЗ. Госполитиздат, 1944. – 108 с.

8 Веселовский, С. Б. Исследования по истории опричнины / С. Б. Веселовский. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 538 с.

9 Хорошкевич, А. Л. Царский титул Ивана IV и боярский «мятеж» 1553 года / А. Л. Хорошкевич // Отечественная история. – 1994. – № 3. – С. 23–42.

УДК 005.521

М. А. Буткевич

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ: ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ ИНДИВИДА, ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА В ЦЕЛОМ

В статье показано значение прогноза в жизнедеятельности как отдельно взятого человека, так и общества в целом. Человеческое сознание всегда стремилось узнать предстоящее будущее и предсказать грядущие события наперед. Потребность человечества в самосохранении подталкивало к тому, чтобы свести к минимуму возможные негативные последствия, при этом максимально увеличить вероятность положительного исхода той или иной ситуации.

Важная роль прогнозирования скрыта в том, что оно очерчивает взаимосвязи явлений объективной реальности в будущем, приумножает разнообразие, при этом выбор вариантов развития исследуемой проблемы или системы расширяется, благодаря чему возможно принятие оптимальных с позиции эффективности управленческих решений. Априори люди нацелены на изменение будущего к лучшему. С этой точки зрения, прогноз – это окно в будущее.

Особенность прогнозирования заключена в том, что она описывает суть процессов и объектов, недоступных восприятию и проверке на практике непосредственно в текущий момент времени.

Самой минимальной единицей в процессе социального прогнозирования является человек (индивид).

В психологии сегодня весьма востребована психология прогнозирования. Она рассматривает психологических особенности человека, позволяющие ему осуществлять деятельность по получению прогнозов.

Ученые-психологи Сурков Е. Н., Брушлинский А. В., Регуш Л. А., Ломов Б. Ф. и др. описали стороны прогностической деятельности, её роль в жизни индивида, взаимосвязь с личностными свойствами. По их мнению, прогностическая способность – способность к осуществлению деятельности по прогнозированию [1].

Прогнозирование касательно индивида позволяет человеку избежать неприятных ситуаций, оно связано с поиском решения конфликтов, созданием нового продукта или услуги. Прогностическая способность формируется за счет включения человека в систему социальных отношений и профессиональную деятельность.

Рассмотрим роль прогнозирования в целом для общества. На постнеклассическом этапе развития науки было осознанно, что будущее зависит от людей, чьи поступки продиктованы ценностно-мировоззренческими установками, целями и намерениями. К. Майнцер отмечает: «действия людей, изучаемые гуманитарными науками, могут влиять и действительно влияют на будущие события» [2, с. 64].

Сегодня внимание направлено на совершенствование прогнозирования в экономике, экологии, обществе, политике и т. д., при этом руководствуются пятью основными инструментами социально-политического прогнозирования: экстраполяция, историческая аналогия, компьютерное моделирование, сценарии будущего, экспертные оценки. Начало данному процессу было положено основателями Римского клуба, созданного в 1968 году, главная цель которого – исследование глобальной проблематики,

поиск методов решения общечеловеческих проблем. Первый его президент А. Печчеи осознал, что опасность над человечеством нарастает, концепция «пределов роста», сформулированная сообществом Римского клуба, была широко применима. Сегодня она используется на Западе.

Глобализация и технологические инновации изменили мир: возникли серьезные проблемы, международные конфликты и терроризм, глобальные финансовые и экономические кризисы, политические нестабильности и революции, эпидемии известных и новых заболеваний, нарушения международных экономических связей, проблемы организованной преступности, возрастание кибер-рисков.

Сегодня мир – это сложнопредсказуемая система. Для выявления рисков и управления ими нужен новый образ мышления. Появляются исследовательские центры, занимающиеся моделированием экономических, социально-политических и других проблем с применением различных методов. Наука оценивает новые возможности управления в условиях сложности и неопределенности, применяя эвристические методы. Таким образом, в современной социально-политической реальности применимо управление с помощью моделирования, формируется сложное мышление и «новый тип мышления по типу компьютерного программирования» и т. д.

Наиболее интересным инструментом сегодня, на мой взгляд, является компьютерное моделирование. Прогноз современных сложных нелинейных процессов приводит в результате к нелинейным прогнозирующим моделям, которые зачастую не обеспечивают точные и эффективные предсказания. Главным преимуществом заключается в объяснении фактической нелинейной динамики в реальных процессах, в идентификации и улучшении локальных горизонтов с помощью краткосрочных предсказаний» [2, с. 65].

Л. А. Микешина рассматривает компьютеризацию в качестве новой методологии, наряду с системным подходом и синергетикой. Ссылаясь на исследования лаборатории Массачусетского технологического института под руководством профессора С. Пейперта, она показывает влияние компьютера на формирование нового типа мышления и познавательной деятельности. «Во-первых, интуитивные представления о реальности могут быть воплощены в компьютерной программе, и тогда они становятся более доступными для оценки и рефлексии. Во-вторых, идеи программирования могут использоваться для перемоделирования интуитивных представлений. Следовательно, компьютер в данном случае используется для выявления связи научного знания с личностным, для приближения научного знания к знанию человека, а не к знанию факта или к владению навыком» [2, с. 65].

Формирование нового типа мышления носит нелинейный характер. На языке синергетики это означает понимание многовариантности путей эволюции, наличие выбора из альтернативных путей и определенного темпа эволюции, а также необратимость эволюционных процессов.

В ведущих мировых научных центрах ЕС и США разработаны и продолжают разрабатываться проекты, базирующиеся на компьютерном моделировании некоторых направлений жизнедеятельности общества, таких как: экономика, социальная деятельность, экология и пр. [2, 65]. К таким проектам относится проект FuturlCT швейцарского ученого Д. Хельбинг. Проект основан на «Симуляторе жизни Земли» (Living Earth Simulator), который моделирует изменения в мире как в обществе, так и в экономике, правительстве, в сельском хозяйстве, в развитии техники, в маршрутах миграции людей между странами, даже в выбросах углекислого газа в атмосферу и т. д., для этого используется суперкомпьютер, который обрабатывает огромные потоки данных.

Хельбинг отмечает, что «миром владеет тот, кто владеет информацией. ИТ-технологии – одно из самых ярких доказательств могущества разума человека и мощное средство для того, чтобы сделать людей счастливыми, создать условия для достойной жизни каждого человека на Земле, с любым цветом кожи и разрезом глаз.

Именно информационные технологии и должны помочь человечеству осуществить свое предназначение, смысл которого сформулировал Л. Толстой: «Только бы люди знали, что цель человечества не есть материальный прогресс, что прогресс этот есть неизбежный рост, а цель одна – благо всех людей» [2, с. 67].

К сожалению, сегодня в разработанных в Республике Беларусь прогнозных программах государственного развития, таких как: Государственная программа о социальной защите и содействии занятости населения; «Малое и среднее предпринимательство в Республике Беларусь»; «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь»; «Образование и молодежная политика»; «Культура Беларуси»; Государственная программа развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь; «Комфортное жильё и благоприятная среда»; «Программа социально-экономического развития Республики Беларусь» и проч., прослеживается направленность всех прогнозных программ развития на материальную составляющую, тогда как прогнозированию «индивида будущего», который сможет поспособствовать становлению человеческого общества, способного предотвратить гибель планеты Земля внимание не уделяется.

Даже в «Программе развития школы» прослеживается обеспокоенность больше материально-технической составляющей учебного процесса, нежели формированием «нового типа мышления» у учеников [3]. Несомненно, стоит отдать должное руководству и педагогическому коллективу, что Программа проработана с учётом требований Программы социально-экономического развития Республики Беларусь [4], что является, однако, недостаточным в рамках глобальных потребностей формирования «человека нового мышления», способного остановить разрушающие процессы на планете.

Как отмечено педагогическим составом одной из школ, на основе статистических данных возрастает численность детей из неполных семей, в основном среднюю школу посещают дети из семей со средним и низким уровнем дохода, есть дети и из малообеспеченных семей; образовательно-культурный уровень населения сегодня средний; не все родители следят за образовательным процессом своих детей в школе и неохотно являются активными участниками образовательного процесса. На основании данных социологических исследований, проведенных школьной службой поддержки образовательного процесса, большинство родителей школьников считает главной задачей научить своих детей приспосабливаться к современным условиям жизни в городе, быть мобильными, активными и востребованными. Негативные факторы внешнего порядка в образовательном процессе следующие: незаинтересованность семьи в решении проблем школы и собственных детей; кризис нравственных ценностей в обществе; распространенность в обществе негативных явлений; наркомания, алкоголизм, курение; «черный пиар» современной школы в СМИ; недостаточный уровень владения педагогами современными технологиями обучения и воспитания экспериментальной и исследовательской деятельности; низкий уровень педагогической культуры родителей; недостаточность психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса; проблема качества знаний и формирования ключевых компетенций учащихся; пассивная позиция части учителей в вопросах развития школы и личности учеников; недостаточное развитие системы социального партнёрства; недостаточно развитая система сохранения и укрепления здоровья детей; несформированность гражданской позиции у ряда учащихся и выпускников школы.

Всё вышеперечисленное позволяет с уверенностью сказать, что сегодня общество, семья, взрослый человек, а тем более ученик, не осознают свою непосредственную причастность к будущему Земли. А ведь именно это осознание необходимо для формирования «нового человека».

Таким образом, сегодня необходимо в первую очередь сделать прогноз личности индивида с «новым типом мышления», на основании которого разработать Программу обучения в дошкольных и школьных учреждениях, Программу обучения педагогов, Программу взаимодействия дошкольных и школьных учреждений с семьей. В систему образования необходимо внести существенные изменения, в том числе и ввести новые дисциплины, которые будут способствовать развитию духовной составляющей в будущем взрослом человеке, заставлять задуматься о взаимосвязи деятельности отдельно взятой личности на судьбу всей Земли, сделать акценты на изучение института брака и семьи. Ведь именно семья, как первичная ячейка общества, является почвой для «взращивания человека с новым типом мышления», какой эта почва будет – благоприятной или нет, каким будет «человек будущего» под силу определить и «запрограммировать» уже сегодня пересмотрев Программы развития дошкольных учреждений. Ведь именно подрастающему поколению дошкольников сегодня выпала роль «спасителя Земли» и великая ответственность лежит на учёных, психологах, педагогах и политиках всего мира по составлению прогноза личности «человека нового типа мышления» и дальнейшем претворении полученного результата в жизнь.

Литература

1 Николаева, Н. Каков аспект прогнозирования в психологии / Н. Николаева. – Режим доступа: https://shkolazhizni.ru/. – Дата доступа: 28.03.2018.

2 Глобальное прогнозирование в развитии современного общества // А. Ю. Шадже, А. Х. Панеш. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/. – Дата доступа: 28.03.2018. – С. 63–69.

3 Программа развития школы // Сайт Министерства образования Республики Беларусь. Отдел образования, спорта и туризма Барановичского райисполкома. – Режим доступа: http://sch3.baranovichi.edu.by./ – Дата доступа: 28.03.2018.

4 Программа социально-экономического развития Республики Беларусь // Сайт Совета Министров Республики Беларусь. – Режим доступа: http://www.government.by./ – Дата доступа: 28.03.2018.

УДК 159.9

Е. А. Бычкова

УСТАНОВЛЕНИЕ РАЗЛИЧИЙ УРОВНЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена теоретическому и практическому анализу личностной и ситуативной тревожности студентов. Рассмотрен механизм возникновения стресса, а также взаимосвязь возникновения стресса и проявления тревоги, физическая активность как фактор повышающий стрессоустойчивость.

Стресс представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека во время эмоциональной перегрузки. Стрессы, особенно если они часты и длительны, оказывают отрицательное влияние не только на психологическое состояние, но и на физическое здоровье человека.

Тревога является центральным элементом в механизме формирования психического стресса. Она обусловливает большую часть расстройств, возникающих при эмоциональном стрессе, в том числе и психосоматических. Традиционно принято выделять две формы тревожности – личностную и ситуативную [1, с. 277].

Для развития психосоматических нарушений особенно важно, что при эмоциональном стрессе происходят изменения во всей многоуровневой системе регулирования психофизиологических соотношений. На разных уровнях этой системы регулирование осуществляется преимущественно психологическими или преимущественно физиологическими механизмами [2].

Подтверждением факта положительного влияния физической активности на психологическое благополучие человека могут служить многочисленные научные исследования. Например, данные американских авторов (Уэнберг Р. С., Гоулд Д., 2001), которые изучали влияние физической нагрузки на психические процессы и состояния человека, свидетельствуют об увеличении умственной активности, эмоциональной устойчивости и уменьшении абсентеизма, тревоги, напряженности при занятиях физической активностью [3, с. 70].

Таким образом, физические нагрузки являются одним из способов обеспечения более рационального отношения к различным стрессовым ситуациям. Физические нагрузки могут являться средством профилактики заболеваний, обусловленных стрессовыми ситуациями, особенно у людей с высокой психологической выносливостью.

Одной из рекомендаций ВОЗ для снятия стресса являются занятия физической активностью (30 минут в день 5 раз в неделю), что позволяет снять эмоциональную напряженность, улучшить физиологическое и психологическое здоровье.

В эмпирическом исследовании исследуемая выборка представляла собой группу студентов ГГУ им. Ф. Скорины (45 студентов) и группу участников народного ансамбля эстрадного танца (18 человек). Средний возраст опрошенных – 20 лет. Обработка эмпирических данных, расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена была проведена с помощью программы SPSS 18.0.

Цель данного исследования является анализ взаимосвязи между личностной, ситуативной тревожностью, психосоматической симптоматикой и физической активностью лиц юношеского возраста.

Основные задачи исследования:

а) определить уровни личностной, ситуативной тревожности и уровень проявления психосоматической симптоматики лиц юношеского возраста;

б) сравнить группу физически активных молодых людей и группу малоактивных по параметрам «ситуативная и личностная тревожность» и «психосоматическая симптоматика»;

в) сравнить группу физически активных молодых людей и занимающихся танцами людей по параметрам «ситуативная и личностная тревожность» и «психосоматическая симптоматика».

В исследовании использовались шкала реактивной (ситуационной) и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина и опросник выраженности психопатологической симптоматики (SimptomChecklist-90-Revised – SCL-90-R). Данные опросники является валидированным и находят широкое применение в области клинической психологии.

Для всей выборки (n = 63) средние показатели по шкалам личностной и ситуативной тревожности составили 45,73 балла и 38,43 баллов соответственно. Средний показатель психосоматической симптоматики составил – 0,79. Минимальное значение баллов для ситуативной тревожности – 22, максимальное – 60. Для личностной тревожности минимальное значение – 26, максимальное 66. Минимальное значение психосоматических проявлений – 0, 08, максимальное – 2.

Всей группе предлагалось ответить на вопрос: «занимаетесь ли вы хотя бы тридцать минут в день пять раз в неделю физической нагрузкой» [4]. Из 63 человек 40 ответили положительно (63 %). Занятия в группе эстрадного танца предусматривает равноценную физическую активность.

Изучался вопрос, отличается ли группа молодых людей, которые физически активны минимум полчаса, пять раз в неделю (n = 40) от группы молодых людей, которые физически малоактивны (n = 23), по параметрам «психосоматическая симптоматика», «личностная тревожность», «ситуативная тревожность».

По результатами статистического метода Манна-Уитни нами была выявлена статистически недостоверная разница между двумя группами по параметрам «личностная тревожность» (U = 168 при p = 0,05) и «ситуативная тревожность» (U = 178,5 при p = 0,09), «психосоматическая симптоматика» (U = 209 при p = 0,32). Среднее значение параметра «личностная тревожность» для группы физически активных M = 43,95 со стандартным отклонением S = 5,5, для группы физически малоактивных M = 48,53 со стандартным отклонением S = 8,55. Среднее значение параметра «ситуативная тревожность» для физически активных M = 36,07 со стандартным отклонением S = 7,5, для группы физически малоактивных M = 48,53 со стандартным отклонением S = 8,99. По параметру «психосоматическая симптоматика» среднее значение для группы физически активных M = 0,72 со стандартным отклонением 0,42, для группы физически малоактивных среднее значение M = 0,92 со стандартным отклонением SD = 0,57.

Также был рассмотрен вопрос, отличается ли группа молодых людей, которые физически активны (n = 22) от группы молодых людей, занимающихся танцами (n = 18). Нами была выявлена статистически достоверная разница между группамипо параметру «личностная тревожность» (U = 97,5 при p = 0,004) и «ситуативная тревожность» (U = 104 при p = 0,007). По отношению к параметру «психосоматическая симптоматика» показатель статистически недостоверен (U = 169 при p = 0,32).Среднее значение параметра «личностная тревожность» для молодых людей, занимающихся танцами M = 43,28 со стандартным отклонением S = 4,3, для группы физически активных M = 44,50 со стандартным отклонением S = 6,35. Среднее значение параметра «ситуативная тревожность» для молодых людей, занимающихся танцами M = 33,94 со стандартным отклонением S = 7,06, для группы физически активных M = 37,82 со стандартным отклонением S = 7,55. Среднее значение для группы, занимающихся танцами по параметру «психосоматическая симптоматика» составило M = 0,7 со стандартным отклонением 0,36, для группы физически активных среднее значение M = 0,73 со стандартным отклонением SD = 0,47.

Достоверных различий между группами физически активных и занимающихся танцами, а также между группой физически активных и малоактивных выявлено не было.

В результате проведенного исследования мы предполагаем, что регулярные физические нагрузки снижают проявление тревожности, и как следствие, уменьшается неблагоприятное воздействие различных стрессоров на организм молодых людей. Многие люди выбирают вид спортивной деятельности, следуя влиянию моды (фитнесс) или карьерным стремлениям (гольф, футбол) [5]. Мы можем предположить, что занятия физической активностью, которая приносит удовольствие, в выполнении которой юноши и девушки заинтересованы, оказывает более благоприятное влияние на организм (снижает общий уровень тревожности, повышает стрессоустойчивость организма).

На сегодняшний день проводится множествоисследований сдоказательствами того, что упражнения могут помочь людям, страдающим депрессией и проблемами тревоги. Многими авторами подчеркивается, что физические упражнения могут быть эффективной стратегией профилактики и лечения тревожных расстройств, а также могут быть использованы как средство для снятия общего уровня тревожности [6], [7], [8].

Мы рекомендуем включить занятия физической активностью для лечения и профилактики различных нежелательных состояний физического и психического здоровья, такие как повышенная тревожность, депрессивные состояния, психосоматические заболевания и др. Необходимо выбрать тот вид физической активности, который наиболее благоприятен, интересен, а также соответствует физическим возможностям конкретного индивида. Большим преимуществом данного метода является наименьший риск побочных эффектов.

Литература

1 Сысоева, Л. В. Личностная и ситуативная тревожность в студенческом возрасте как показатель незавершенных сепарационных конфликтов на предшествующих этапах развития / Л. В. Сысоева // Сборник статей Международной научно-практической конференции 1 июня 2015 г.: современная наука: теоретический и практический взгляд. – 2015. – С. 276–279.

2 Березин, Ф. Б. Эмоциональный стресс и психосоматические расстройства. Подходы к терапии / Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников // Materiamedica. – 1996. – № 1(9). – С. 29–56.

3 Ильина, Н. Л Влияние физической культуры на психологическое благополучие человека / Н. Л. Ильина // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2010. – № 12 (70). – С. 69–74.

4 Rose, S. B. A single question reliably identifies physically inactive women in primary care / S. B. Rose, C. R. Elley, B. A. Lawton // NZ Med J. – 2008. – № 1268. – S. 65–72.

5 Клегг, Б. Стресс-менеджмент / пер. с англ., по ред. И. В. Андреевой. – СПб.: Издательский Дом «Нева», 2003. – 192 с.

6 Smith, J. C. Effects of emotional exposure on state anxiety after acute exercise / J. C. Smith // Medicine & Science in Sports & Exercise. – 2012. – P. 1–26.

7 Herring, P. Matthew. The Effect of Exercise Training on Anxiety Symptoms Among Patients: A Systematic Review / Matthew P.Herring, Patrick J. O'Connor, Rodney K.Dishman// *Arch Intern Med*, 2010; 170 (4): 321–331.

8 Bahrke, M. S. Anxiety reduction following exercise and meditation / M. S. Bahrke, W. P. Morgan // Cognitive Therapy and Research, 1978. – V. 2. – P. 323–334.

УДК 796:616-001:796.333

В. В. Вербицкий

ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОГО ТРАВМАТИЗМА В РЕГБИ

В статье рассматриваются наиболее частые травмы опорно-двигательного аппарата и причины их возникновения у спортсменов-регбистов. Выявлена структура травматизма спортсменов женской и мужской регбийной команд и наиболее травмируемые звенья опорно-двигательного аппарата. Дан ряд рекомендаций по профилактике травматизма при проведении учебно-тренировочных занятий по регби.

Очевидно, что современный спорт характеризуетсяпостоянным повышением объемов и интенсивности тренировочных нагрузок, что предъявляет к функциональной и физической подготовленности спортсмена высокие требования. В то же время возрастает степень риска травмирования спортсменов как в тренировочном, так и в соревновательной

ном периоде. Средства восстановления физической работоспособности имеют важное значение в лечении и профилактике травматизма вне зависимости от вида спорта.

Регби – контактный командный вид спорта, возникший в Англии. Игра в регби сложная, резкая и мощная по своему характеру. Она требует от исполнителей отличных волевых и физических качеств. В данной игре очень легко подменить хорошую технику грубостью. Благодаря обширному комплексу психологических и физических качеств, развиваемых именно регби, эта игра используется в тренировках других спортсменов, а сами регбисты зачастую успешно выступают в иных видах спорта [1, 2].

Занимающиеся профессионально или на уровне любителей знают достаточно немало о травмах и причинах их возникновения в регби. В этом виде спорта существует возможность получить порезы губ, вывихи и смещения плечевых суставов, переломы в области голени, стопы и т. д.

В процессе тренировок и при подготовке регбистов к соревнованиям используются различные профилактические меры, с помощью которых пытаются достигнуть эластичности и жесткости мышц и связок, наиболее часто подвергающихся травмам. Однако применение распространённых разминочных средств не решает полностью этой проблемы, и многим спортсменам не удаётся сохранить необходимую работоспособность данных мышц и связокв период игрового сезона [3, 4].

Исследование проводилось с апреля 2017 г. по декабрь 2017 г. на базе регби клуба «КВАТРО» и клуба «SEVEN LYNX» г. Гомеля.

1. На первом этапе исследования были изучены материалы научно-методической литературы по травмам, встречаемым в регби и причинах их возникновения, а также обобщены данные по выявлению наиболее эффективных средств, применяемых для восстановления работоспособности спортсменов после травм в игровых видах спорта.

2. На втором этапе проводился предварительный эксперимент с целью изучения медицинских карт спортсменов, имеющих опыт участия в соревнованиях, а также проводились индивидуальные беседы со спортсменами.

3. На третьем этапе изучались травмы полученные спортсменами, занимающимися регби на базе клуба «КВАТРО» – мужская команда и клуба«SEVEN LYNX» – женская команда в период игрового сезона ибыла выявлена структура травматизма спортсменов-регбистов.

Анализ научно-методической литературы показал, что основным фактором, который влияет на получение травм во время игры в регби, являются ошибки в методике проведения занятий. Другая причина травм в регби – плохие климатические условия или недостаточно проработанная организация проведения занятий и соревнований.

Этиология травм у спортсменов, занимающихся данным видом спорта, может быть также связана с недостаточной физической подготовленностью или состоянием перетренированности.

Нами изучались травмы, полученные спортсменами, занимающимися регби в клубе «КВАТРО» в период педагогического исследования. Травмы, полученные спортсменами мужской команды в период игрового сезона можно разделить на группы: ведущее место занимают травмы свободной нижней конечности – 44,2 %, на втором месте травмы пояса и свободной верхней конечности –27,8 %, третье занимают травмы головы и шеи – 16,3 % и на четвертом месте травмы грудной клетки – 11,7 %.

Результаты проведенных исследований позволили выявить структуру травматизма спортсменов:травмы лодыжек – 21,1 %; травмы коленей – 14,3 %;травмы бедра – 8,8 %; травмы грудной клетки –11,7 %; травмы ключицы – 8,2 %; травмы плеча и кисти – 19,6 %; травмы головы и шеи – 16,3 %.

Травмы, полученные женщинами, занимающимися регби в клубе «SEVEN LYNX» в период педагогического исследования расположились следующим образом: на первом месте 41,3 % – травмы пояса и свободной верхней конечности, второе место

занимаюттравмы свободной нижней конечности – 34 %, на третьем месте травмы головы и шеи – 19,3 % и четвертое место (5,4 %) – травмы грудной клетки.

Структура травматизма спортсменок женской регбийной команды определилась следующим образом:травмы ключицы – 13,7 %; травмы плеча и кисти – 27,6 %; травмы коленей – 7,4 %; травмы лодыжек – 17,5 %; травмы бедра – 9,1 %; травмы головы и шеи – 19,3 %; травмы грудной клетки – 5,4 %.

На наш взгляд, данное различие в структуре травматизма мужской и женской команд обусловлено спецификой контактной игры и проведения силовой борьбы в регби. У мужчин это связано с тем, что при контакте «захвате» более распространен нижний захват в ноги, при это у захватывающего в большей степени травмируются плечевые суставы и пояс верхних конечностей, а у захватываемого – коленные суставы и бедра. Что касается женщин, в процессе игровой деятельности, они применяют в большинстве случаев верхние захваты «блокирующие», поэтому у них более часто подвергается травмам пояс верхних конечностей, ребра.

В рамках тренировочного процесса для улучшения функционального состояния нижних конечностей в занятия регбистов необходимо включать такие средства лечебной физической культуры, как упражнения на укрепление мышц стопы и голени, упражнения на растягивание мышц задней и внутренней поверхности бедра; для профилактики травм пояса и свободной верхней конечности следует применять механотерапию и физические упражнения с использованием дополнительных средств отягощения (эспандеры, резиновые жгуты, упругие мячи). С целью предотвращения травм шеи рекомендуется использовать специальные упражнения из спортивных единоборств («мост»). Заключительную часть занятия можно разнообразить различными методиками на развитие выносливости. Лечебный массаж проводится с учетомтравм, полученных спортсменами в процессе тренировок и в период игр. Тонизирующий и восстановительный массаж рекомендуетсяпроводить игрокам команды по их субъективным ощущениям.

Следует отметить, что существует рядосновополагающих правил, несоблюдение которых значительно повышает риск получить травму в регби. Наиболее значимыми являются внимательность и собранность, знание техники безопасности, правильно подобранная форма и обувь, соблюдение правил личной гигиены, хорошая разминка, правильное выполнение техники движений и приемов, нагрузка, адекватная возможностям спортсменов, соблюдение режима дня, профессионально подготовленный тренерский состав, организация и методика проведения тренировок, врачебный контроль.

Литература

1 Башкиров, В. Ф. Профилактика травмуспортсменов : учебное пособие / В. Ф. Башкиров. – Москва : Физкультура и спорт, 1987. – 176 с.

2 Башкиров, В. Ф. Возникновение и лечение травм у спортсменов : учебное пособие / В. Ф. Башкиров. – Москва : Физкультура и спорт, 1990. – 143 с.

3 Бирюков, А. А. Средства восстановления работоспособности спортсмена : учебное пособие / А. А. Бирюков, К. А. Кафаров. – Москва : Физкультура и спорт, 1984. – 152 с.

4 Бубновский, С. М. Секреты реабилитации, или жизнь после травмы / С. М. Бубновский. – Москва : Эксмо, 2013. – 70 с.

5 Иванов, В. А. Интегральная подготовка в структуре тренировочного процесса квалифицированных регбистов: дис. канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 188 с.

УДК 159.922

Е. А. Вербовская

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОТЦОВСТВУ У ЮНОШЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЙ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ

Статья посвящена изучению проблемы психологической готовности к отцовству у юношей с различным типом отношений в родительской семье. Дается определение понятия психологическая готовность к отцовству, которая включает в себя степень осознанности родительства. Приведены результаты исследования отношений в родительской семье и готовности к отцовству у юношей.

Многочисленные исследования социологов, психологов, педагогов говорят о том, что стабильная семья может быть создана при определенной готовности молодых людей к семейной жизни.

Фактически каждый мужчина, достигший возраста половой зрелости, имеет потенциальную возможность стать отцом. Однако биологическая способность быть отцом не всегда совпадает с психологической готовностью к отцовству. Отцовство в целом выступает как источник жизненного опыта, необходимого растущему ребенку как потенциальному родителю.

Психологическая готовность к отцовству, по мнению Р. В. Овчаровой, определяется «сформированностью всех аспектов – личности, предполагающих выполнение возложенных обязанностей и принятых обязательств; представлений об отцовстве, т. е. знаний функций отца в семье и его роли в воспитании ребенка; оценки собственной готовности стать отцом, т. е. готовности принять на себя ответственность за жизнь и благополучие другого человека, ребенка» [1].

Факторами, определяющими готовность к отцовству, являются гармоничная воспитательная среда родительской семьи, сформированность ценностей отцовства, мотивы и установки на стратегию воспитания. Эти факторы связаны с присвоением полоролевых стереотипов социума и семьи как носителя и проводника данных стереотипов [2].

Согласно утверждениям ученого, также занимавшийся изучением данного феномена, Демчука Н.А., психологическая готовность к отцовству – это внутренняя позиция личности, стержневой образующей которой является целостная система отношений будущего родителя к отцовству, которая включает отношение к будущему ребенку, себе как будущему родителю, родительской роли, а также родительству в целом [3].

На формирование у мужчины представлений об отцовстве, то есть понятий, идей и взглядов относительно своей будущей отцовской роли, стиля воспитания, выполнения родительских функций, влияет множество факторов: тип семьи, характерный для данного общества, религия, экономические условия (уровень дохода, экономическая стабильность), социальные стереотипы маскулинности и феминности, отцовства и материнства, отношения мужчины с собственной семьей [4].

Юношеский возраст является таким периодом развития, в котором наиболее активно происходит процесс становления самосознания, развития ценностных ориентаций, формирования представлений, личных позиций, индивидуальных предпочтений, которые становятся значимыми ориентирами в жизненном пространстве человека. Следовательно, юношество является сензитивным периодом для подготовки к различным феноменам человеческого бытия и, в частности, к родительству [1].

В качестве критериев оценки уровня психологической готовности юношей к отцовству Р. В. Овчарова выделяет степень сформированности целостной системы от-

ношений к отцовству, а именно, отношения к будущему ребенку, себе как будущему родителю, родительской роли и родительству в целом.

Для исследования психологической готовности к отцовству были применены следующие методики: опросник «Сознательное родительство» (Р. В. Овчаровой, М. С. Ермихиной) и методика «Незаконченные предложения» (тест Сакса-Леви). При помощи данных методик мы выяснили, на сколько юноши осознают роль отца в семье, его обязанности, семейные отношения и как различные типы отношений в родительской семье влияют на психологическую готовность к отцовству.

Таблица 1 – Результаты изучения отношения к родительской семье, в %

Шкалы	положительное	нейтральное	отрицательное
Отношение к семье	77	13	10
Отношение к отцу	68	8	24
Отношение к матери	87	10	3
Отношение к себе	77	18	5

Анализ результатов позволяет утверждать, что у 77 % опрошенных отношение к своей родительской семье является положительным, у 13 % выявлено нейтральное отношение и 10% получили отрицательный опыт в своей семье. Это значит, что у большинства респондентов сформировалось представление о семье, как о счастливой, любящей, дружной группе людей, проживающие вместе и имеющие уважительные, заботливые, теплые и доверительные чувства по отношению друг к другу. Респонденты считают, что они росли в гармоничной воспитательной среде родительской семьи, что является важным фактором, определяющим готовность к отцовству.

У 68 % опрошенных наблюдается положительное отношение к отцу, у 8 % нейтральное отношение и у 24 % выявлено негативное восприятие своего отца. В результате анализа можно сделать вывод, что у большинства респондентов преобладают положительные установки, положительный опыт во взаимоотношениях с отцом, положительное восприятие его. Так же велико количество респондентов, у которых преобладают отрицательные установки, отрицательный опыт взаимодействия с отцом, что может негативно повлиять на представление молодых людей о себе в роли отца. Например, существует вероятность того, что в свою будущую семью испытуемые с отрицательным отношением к отцу будут переносить свои детские переживания, личностные конфликты и обиды, существовавшие в отношениях с собственным отцом.

Шкала «отношение к матери» позволила выявить положительное отношение к матери у 87 % опрошенных, у 10 % неопределенное отношение и у 3 % выражено отрицательная установка по отношению к своей матери. Это значит, что большинство испытуемых поддерживают близкие, доверительные, дружеские отношения с матерью, а также ощущают к ней любовь и теплые чувства, что может положительно отразиться на установках и ожиданиях относительно своего будущего отцовства и своей будущей семьи.

Шкала «отношение к себе» позволила выявить у большинства испытуемых положительное отношение к себе (77 %). Это указывает на то, что у данной группы молодых людей уже сформирован положительный образ себя, положительное отношение к своей личности, вера в себя, в свои возможности, способности обеспечить семью и как следствие, психологическая готовность к отцовству формируется на адекватном уровне. У 5 % опрошенных отношение к себе носит отрицательный характер, что может негативно повлиять на готовность к отцовству.

Для изучения осознанности родительства мы применили опросник «Сознательное родительство». Результаты исследования представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты исследования общего уровня сознательности родительства

Результаты исследования позволяют утверждать, что 87 % испытуемых имеют высокий уровень осознанности отцовства и 13 % имеют средний уровень осознанности отцовства. Таким образом, так как респонденты имеют общее представление об отцовстве, о родительской роли в семье, имеют положительное отношение к родительству, то мы можем сделать предположение о том, что у большинства юношей психологическая готовность к отцовству сформирована на более реалистичном уровне.

В ходе изучения психологической готовности юношей к отцовству с различным типом отношений в родительской семье нами были получены следующие результаты.

Анализ результатов исследования показывают, что высокие значения (92 %) сознательности родительства были отмечены у испытуемых, которые имеют положительное отношение к родительской семье, а у респондентов с отрицательным отношением к родительской семье прослеживаются более низкие значения (67 %). Таким образом, мы можем сделать предположение о том, что психологическая готовность к отцовству в большей степени сформирована у тех молодых людей, у которых в семье преобладают гармоничные взаимоотношения между членами семьи, где отношения строятся на доверии, равноправии, умеренном контроле и совместном времяпровождении. Но существенных различий между двумя группами респондентов не наблюдается. Также, согласно статистической обработке (U-критерий Манна-Уитни), существует слабая и незначимая корреляция в результатах между юношами с положительным отношением к семье и отрицательным ($U_{Эмп}$ = 96).



Рисунок 2 – Результаты исследования сознательности родительства
у юношей с различным типом отношений в родительской семье

Таким образом, структура представлений об отцовстве, а также психологическая готовность к отцовству в большей степени сформирована у тех молодых людей, у которых в семье преобладают гармоничные взаимоотношения между членами семьи. Большая часть студентов с данным типом отношений к родительской семье имеют высокую степень осознанности родительства в целом, что также может указывать на адекватный уровень сформированности психологической готовности молодых людей к отцовству.

Литература

1 Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 169 с.

2 Алмассуд, Халед. Отцовство как междисциплинарный феномен / Халед Алмассуд // Вестник Новгородского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 8–10.

3 Демчук, Н. А. Влияние структуры родительской семьи на психологическую готовность юношей к отцовству / Н. А. Демчук // II Межрегиональная конференция «Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики». – Казань, 2006. – 56 с.

4 Посохова, С. Т. Образ отца и самоактуализация личности / С. Т. Посохова, С. В. Липпо, Р. В. Манеров // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – № 3. – С. 23–30.

УДК 316.42:330.101:005.44

К. Н. Ветошкина

СОЦИАЛЬНЫЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГЛОБАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ: СУЩНОСТЬ, ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В данной статье рассматривается феномен глобализации и глобализационные процессы в контексте современного научного и философского знания, а также раскрываются актуальные социальные и экономические проблемы современности в свете глобальных процессов и связанных с ними возможных перспектив и путей их решения.

Проблема феномена глобализации сегодня выступает в качестве одной из самых дискуссионных тем современности, что обусловлено выявлением общих тенденций мирового развития. В настоящее время глобализация является важным аспектом современной международной системы, одной из наиболее влиятельных сил, определяющих дальнейший ход развития цивилизации. Сегодня мир перестает восприниматься как нечто бессвязное и разделённое границами суверенных государств, поскольку степень взаимосвязанности и взаимозависимости стран и народов достигла такого уровня, что глобальное пространство воспринимается все более целостным.

Насчитывается, возможно, около двух десятков глобальных проблем, и то, как мы будем справляться с ними в ближайшие двадцать лет, определит, насколько хорошо окажется обустроена планета для следующих поколений. Среди особо острых социальных и экономических проблем глобальной значимости сегодня можно выделить такие проблемы, как борьба с бедностью, предупреждение конфликтов и борьба с терроризмом, глобальное образование, глобальные инфекционные заболевания, незаконный оборот наркотиков, цифровой разрыв, предупреждение и смягчение последствий стихийных бедствий [1, с. 94].

Сокращение мировой бедности представляется глобальной проблемой, поскольку она непосредственно связана с такими другими глобальными проблемами, как увеличение инфекционных заболеваний, внутренних распрей и терроризма, разрушение

окружающей среды. Сегодня бедность означает нечто большее, нежели простую нехватку доходов, она включает в себя изолированность и бессилие, отсутствие безопасности, нехватку услуг, отсутствие возможности влиять на собственное будущее. В настоящее время официальный подход к помощи бедным государствам перестраивается на иную модель, которую разрабатывают страны сами. При выработке стратегии помощи правительство советуется с гражданским обществом и всеми зарубежными организациями. При таком подходе помощь переходит от обособленных проектов к более гибкому финансированию на уровне государственного бюджета или части бюджета. Современные программы помощи нацелены на четыре ключевые сферы: эффективное государственное управление, деловой климат, образование и способность к взаимодействию. Обращение к данным четырем сферам позволяет добиться успешных результатов во многих начинаниях [2, с. 138].

Следующей острой глобальной социальной проблемой является предотвращение конфликтов и борьба с терроризмом. В настоящий момент войны между государствами уступили место внутригосударственным войнам и вооруженным конфликтам. Сегодня глобальный терроризм присоединился к внутригосударственным войнам и вооруженным конфликтам в перечне разрушительных сил подрыва мира, обуздание которых требует глобальной приверженности. Лучшим способом в борьбе с терроризмом является предупреждение конфликтов посредством проведения миротворческих действий на стадии зарождения какого-либо конфликта и путем прогнозирования предпосылок к возникновению конфликтов в том или ином государстве [3, с. 115]. Направление глобальной миротворческой деятельности на предотвращение конфликтов представляется возможным: посредством международного отслеживания украденных ресурсов для того, чтобы их было сложно продать; с помощью усиления борьбы с отмыванием денег, используя прямой и ранний захват активов, принадлежащих главарям хищнических движений; путем особых глобальных усилий по контролю за торговлей легким оружием в странах, где наблюдается высокая вероятность конфликтов, в странах, находящихся в группе риска; посредством особых усилий, предотвращающих конфликты и публикации кратких отчетов о соблюдении прав человека в странах, где одна группа главенствует над другой [3, с. 123].

Другие глобальные проблемы можно легче решить, если всерьез заняться следующей проблемой качества образования населения на глобальном уровне. Образование – основа построения подлинно демократического общества и ключ к утверждению чувства глобального гражданства, которое необходимо для решения глобальных проблем. Образование является одним из мощнейших орудий для сокращения бедности и неравенства. Эффективность решения вопроса об образовании тесно связана не только с последующим ростом производительности, но и с улучшением здоровья, со способностью понимать необходимость заботы об окружающей среде и даже со стабилизацией народонаселения. Программа предоставления глобального образования для всех должна включать в себя несколько составляющих. Самой первой неотложной задачей на пути реализации мирового качественного образования является помощь в создании или переделке базового образования по всему миру. В развивающихся странах качество базового образования зачастую крайне низко из-за отсутствия надлежащих условий, квалифицированных учителей, учебников, поддержки со стороны родителей и заинтересованного отношения со стороны общественности. Укрепление базового образования во всемирном масштабе – это первый решительный шаг, позволяющий помочь как можно большему числу стран повысить качественность образования, чтобы удовлетворить требования новой мировой экономики. Также глобальные усилия необходимы для становления общемировой, трансграничной системы аккредитации учебных заведений – не только предоставляемых дипломов, но их действительных возможностей и умений. Возможности распространить этот опыт на многие сферы деятельности огромны и достижимы, благодаря новым информационным и коммуникационным технологиям [3, с. 130].

Инфекционные болезни стали одной из неотложных глобальных социальных мировых проблем. СПИД, лихорадка Эбола, чума, оспа, сибирская язва, пневмония, малярия особенно в развивающихся странах представляют смертельную угрозу для человечества. Программа глобальных действий, направленных на стабилизацию сложившейся ситуации, включает в себя ряд мер, способных нивелировать негативное воздействие распространенных инфекционных болезней: необходимо укрепить системы здравоохранения во многих развивающихся странах; нужны специальные чрезвычайные средства для предотвращения и лечения глобальных инфекционных заболеваний, часть ресурсов необходимо направить на приобретение предварительных обязательств глобального уровня на покупку новых эффективных препаратов с целью предоставления лабораториям большего стимула для их разработки и расширить их деятельность в развивающихся странах; также в богатых странах нужно создать налоговые стимулы, которые позволили бы наладить разработку и клинические испытания препаратов, а также стремиться к снятию барьеров для их размещения на рынках бедных стран; необходимым представляется установление цен на лекарства и переосмысление правил лицензирования с целью того, чтобы добиться равновесия между повышением доступности изготовленных препаратов и сохранением заинтересованности лабораторий продолжить заниматься их разработкой без потери прав на интеллектуальную собственность [3, с. 144].

Следующей острой социальной проблемой является незаконная торговля наркотиками, которая наносит ущерб глобальных масштабов. В бедных странах, производящих наркотики, зачастую разжигаются внутренние конфликты, господствует чудовищная коррупция в полиции, армии и правительственных кругах до такой степени, что она способна подорвать саму возможность страны к развитию и сокращению бедности. На данный момент предложены ряд мер, способных повлиять на улучшение ситуации с наркотиками. Одним из вариантов решения данной проблемы может стать избирательная либерализация законодательства в отношении хранения и торговли незаконными наркотиками, вызывающими наименьшее привыкание. Конечной целью является снижение прибыльности большого куска торгового наркобизнеса, удерживание потребляющих не самые вредные наркотические вещества подальше от торговцев наркотиков посильнее, сокращение маргинализации среди наркоманов. Также уместным представляется разработка основательной согласованной глобальной программы по пресечению доставки и распространения наркотических веществ с учетом их четкой географической локализации [3, с. 151].

Следующей социальной проблемой глобального характера является «цифровой разрыв». В данный момент информационные технологии в ряде развивающихся стран распределены неравномерно, в результате этого между странами образуется «цифровой разрыв», который вызывает большую озабоченность. Сегодня информационные технологии являются источником больших возможностей для стремительного продвижения во многих областях. Для преодоления «цифрового разрыва» между странами уместным будет принятие следующих мер: помощь развивающимся странам по выработке и внедрению политики, позволяющей включить информационные технологии в различные сферы жизни; разработка и реализация программ помощи, направленных на базисную подключаемость, а также на повышение компьютерной насыщенности и уровней грамотности; обеспечение глобального обмена передовым опытом по применению информационных технологий в условиях развивающихся стран; стремление к внедрению информационных технологий в сферы таких глобальных проблем, как инфекционные болезни, образование и предотвращение стихийных бедствий [3, с. 165].

Рост числа стихийных бедствий в мире является еще одной глобальной проблемой, отличающейся разрушительным характером. Наводнения, засухи, землетрясения, бури, ураганные ветры, проливные дожди и грязевые оползни оказывают негативное воздействие на окружающую среду и уносят с собой множество челове-

ческих жизней. Решением данной проблемы могут стать ряд мер, способных нивелировать ущерб стихийных бедствий и предупредить их возникновение. К числу таких мер можно отнести следующие: использование систем глобального спутникового мониторинга и удаленных сенсорных датчиков с целью слежения за потенциально опасными территориями; международная поддержка стран, подверженных систематическому негативному воздействию со стороны стихий, а также помощь в возведении дамб, плотин, шлюзов, в планировании землепользования, в создании систем готовности и скорой спасательной помощи, систем управления в условиях стихийных бедствий и систем их предупреждения [3, с. 168].

Сегодня глобализация стала процессом строительства нового единства всего мира, ведущее направление которого и есть интенсивное распространение экономики, политики и культуры развитых стран в многообразном пространстве развивающихся и отсталых стран. Всеобщие процессы глобализации вызывают необходимые и глубокие перемены в деле сближения и взаимосотрудничества народов и государств. Мир объединяется с целью решения межгосударственных или локальных региональных проблем. Глобальное сотрудничество для решения проблем, порождаемых процессом глобализации, должно проходить на основе создания международных институтов во всех сферах общественной жизни. Это единственный способ достижения намеченной цели с минимальными негативными последствиями для населения стран, которые не могут в полной мере влиять на глобализационные процессы.

Литература

1 Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман. – М., 2004. – 188 с.

2 Калмыков, В. Н. Философия : учеб.пособие / В. Н. Калмыков. – Минск : Вышэйшая школа, 2017. – 320 с.

3 Ришар, Ж. Ф. На переломе: Двадцать глобальных проблем – двадцать лет на их решение / Ж. Ф. Ришар. – М. : Ладомир, 2006. – 240 с.

УДК 37.091.3:811'36'243

Е. В. Волкова

СУЩЕСТВУЮЩИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

В данной статье кратко аргументируются достоинства и недостатки структурного, коммуникативного, дедуктивного и индуктивного методов обучения грамматике английского языка. Также рассматриваются имплицитный, эксплицитный и дифференцированный подходы. Делается вывод, что наиболее подходящим методом для усвоения грамматических навыков является комбинация коммуникативного и индуктивного методов.

Одной из важнейших целей обучения грамматике является формирование у учащихся грамматических навыков как одного из основополагающих компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма. Знание правильного сочетания слов, способность изменять комбинации слов в зависимости от того, что вам нужно сказать в определенный момент, является одним из важнейших условий использования языка как средства общения. Совершенно очевидно, что хорошо говорить на иностран-

ном языке, не зная грамматики, невозможно. Так, например, можно сказать: *She is a girl* или *she a girl. It is yellow* или *it is a yellow. It is a red table* или *it is red table. A beautiful car* или *a car beautiful.*

В обучении грамматике исторически сложились два подхода: имплицитный и эксплицитный. В имплицитном подходе уделяется особое внимание обучению грамматическим конструкциям без объяснения правил, а в эксплицитном, следовательно, делается упор на обучение грамматике с объяснением правил. В границах каждого из подходов определились по два метода.

Имплицитный подход включает в себя структурный метод и коммуникативный метод. «Структурный метод заключается в том, что учащиеся изучают структуру языка», т. е. правила, по которым строятся предложения, видовременные формы, образование тех или иных частей речи, порядок слов в предложениях [1, с. 113]. В основу этого метода положены упражнения на отработку структурных моделей. Самым главным недочетом данного метода является его долгосрочность. Изучение всех правил занимает огромное количество времени. Кроме того, задания носят механический, монотонный характер. Вследствие этого учащимся становится скучно, они быстро устают и теряют мотивацию. С одной стороны, такой метод является весьма неэффективным для тех, кто желает изучить иностранный язык быстро и с максимальной пользой, с другой стороны он обладает явным преимуществом – основательность изучения структуры языка.

Отличным от структурного является коммуникативный метод, главным аспектом которого является общение. Коммуникативный метод – это в какой-то мере синтез интенсивного и традиционного методов. Но, несмотря на это, он имеет некую новизну, имеет ряд своих особенностей и преимуществ. В коммуникативном методе учащиеся сначала запоминают слова, выражения, а затем накладывают имеющиеся у них знания на грамматическую основу. Следует отметить, что во время занятий с использованием коммуникативного метода обучения иностранному языку студенты, а также преподаватели должны избегать общения на родном языке. Все объяснения должны проводиться с помощью уже знакомых фраз и лексических конструкций, также для пояснения материала используются мимика, жесты, аудиозаписи, любой наглядный материал – видео, картинки, диафильмы, фотографии. Важным фактором является то, что в процессе обучения при таком подходе учащиеся погружаются в культуру и историю той страны, язык которой они изучают [2].

Еще одним весомым преимуществом коммуникативного метода является работа студентов в парах. Преподаватель создает всевозможные ситуации, чтобы ученики могли пробовать себя в реальном общении и улучшать свои навыки говорения. Такой вид работы позволяет студентам на самостоятельной основе находить ошибки в том, что они говорят и в том, что говорит их собеседник, обсуждая и анализируя актуальные темы, которые их волнуют или привлекают внимание. Каждый студент высказывает свою точку зрения относительно того или иного вопроса. У студентов появляется высокая степень мотивации, появляется интерес к изучению иностранного языка, они более свободно и непринужденно общаются и взаимодействуют друг с другом. Обсуждение различного рода тем позволяет студентам пополнить уровень своей лексики не только на иностранном языке, но и на их собственном. Коммуникативный метод в целом направлен на отработку разговорного английского, что является очень важным фактором в современном обществе и играет не последнею роль при трудоустройстве. Этот метод учит грамотно выражать свою мысль, так, чтобы собеседник мог вас правильно понять.

Эксплицитный подход включает в себя дедуктивный метод и индуктивный метод. Дедуктивный метод предполагает движение мысли от общего суждения к частному выводу. В данном методе все действия происходят по уже укоренившемуся, заданному алгоритму. Сначала изучается правило, затем обучаемые находят данное грамматическое явление или структуру в предложениях или в тексте, называют его форму, поясняют, в

каком значении оно употребляется в данном контексте. Выполняются подстановочные упражнения по образцу. Дальше происходит переход к упражнениям в соответствии с правилом. Последним звеном является закрепление пройденного материала, при помощи переводных заданий с родного на иностранный язык. Преимуществом этого метода являются то, что происходит реализация принципов сознательности и научности. Также происходит отработка грамматического навыка [1, с. 115]. У обучаемых формируются учебные умения и навыки, что позволяет им стать более самостоятельными в обучении иностранному языку. Недостатком данной методики является трудность понимания грамматической терминологии. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, производится формулировка правила образования или использования грамматической структуры, выполняются задания на подстановку, затем выполняются задания на преобразование. Для закрепления также используются переводные упражнения. Данный метод имеет ряд таких преимуществ, как:

- обеспечивает реализацию проблемного обучения;
- стимулирует самостоятельное языковое наблюдение;
- развивает догадку по контексту;
- способствует лучшему запоминанию изучаемого материала.

Тем не менее, данный метод имеет и недостатки:

- занимает много времени;
- не все языковые явления можно объяснить индуктивно, ошибочно выведенное правило может приводить к устойчивым погрешностям [1, с. 116].

Таким образом, можно смело утверждать, что дедуктивный и индуктивный методы практически аналогичны и имеют лишь некоторые различия.

Наиболее распространенным и часто используемым в настоящее время в практике школьного обучения грамматике является дифференцированный подход**.** Дифференцированный подход к обучению грамматике позволяет сочетать различные подходы и методы с учетом специфики обучения. В большинстве случаев дифференциация в обучении иностранному языку основывается не столько на личной характеристике учащегося, а сколько на его личных пробелах в знаниях. Следует отметить, что учебный материал на разных уровнях обучения может усваиваться учащимися одного и того же класса поразному. Одним иностранный язык дается просто и без усилий, в то время как для других является чем-то невероятно сложным. Поэтому существует необходимость применять дифференцированный подход, так как его использование является одним из важнейших психологопедагогических условий продуктивного обучения. Использование дифференцированного подхода к организации самостоятельной работы учащихся при обучении иностранному языку способствует выявлению задатков, развитию интересов и способностей каждого ученика, а также удовлетворению познавательных потребностей и совершенствованию мыслительной деятельности [3, с. 51].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что сочетание индуктивного и коммуникативного методов в процессе обучения иностранному языку будет наиболее эффективным и плодотворным, так как комбинация этих двух методов поможет восполнить минусы одного подхода плюсами другого.

Литература

1 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – Москва : Аст, 2007. – 239 с.

2 Методы изучения иностранного языка. Экскурс в методологию. Коммуникативный метод [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/view/504045497/?. – Дата доступа: 30.04.2018.

3 Антонова, М. Л. Дифференцированный подход в обучении английскому языку / М. Л. Антонова. – Кемерово: Образование. Карьера. Общество № 3. – 2017. – С. 51–52.

УДК 316.613.4-057-055.2-053.85

И. С. Волкова

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена изучению эмоционального состояния работающих женщин 35–40 и 41–45 лет. В результате исследования установлен высокий уровень личностной тревожности у женщин 41–45 лет, который превышает этот уровень у женщин 35–40 лет. Установлено также, что на стадии формирования находится уровень психического напряжения в группе 41–45 лет.

Актуальность темы исследования заключается в следующем:

– работающей женщине средних лет приходится сталкиваться с проблемами в семье с детьми, супругом, проблемами на работе, всевозможными проблемами личностного плана, что вызывает изменения эмоционального состояния, и, в свою очередь, может ухудшить состояние здоровья.

– поднимаясь по карьерной лестнице, женщины часто сталкиваются со всякого рода переживаниями, кризисами и, нередко, с эмоциональным выгоранием. Для того чтобы минимизировать эти переживания, следует своевременно выявить и предотвратить их.

Согласно Э. Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет, т. е. 40 лет жизни [1]. В возрасте 35–45 лет дети женщин, как правильно, уже подросли, и женщина в большей мере, чем раньше, сосредотачивается на работе, что вызывает ряд проблем адаптации, профессионального роста, и эмоционально не безразлично.

Однако исследование эмоционального состояния женщин среднего возраста недостаточно представлено в научной литературе.

Учитывая актуальность темы, была сформулирована цель исследования – определить эмоциональное состояние работающих женщин среднего возраста.

Выборку исследования составили 50 женщин в возрасте 35–45 лет.

Для исследования был подготовлен пакет диагностического инструментария, включающий:

– Опросник САН (Самочувствие, активность, настроение) [2].

– Шкала личностной тревожности Ч. Д. Спилберга-Ю. Л. Ханина [3].

– Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки [4].

– Методика «Диагностики уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко [5].

С помощью указанных методик диагностируются такие составляющие эмоционального состояния, как настроение, враждебность, уровни личностной агрессии, а также последствие нарушений эмоционального состояния – эмоциональное выгорание, личностная тревожность.

Исследование проходило в два этапа: на первом – обследовалась вся группа, на втором – она делилась на две подгруппы – 35–40 и 41–45 лет, и результаты сравнивались.

В результате исследования установлено, что нет различий по уровню выраженности эмоционального состояния у работающих женщин среднего возраста по методике «САН».

По шкале личностной тревожности Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина у женщин 41–45 лет уровень личностной тревожности выше, чем у женщин 35–40 лет. При этом у женщин 35–40 лет уровень личностной тревожности находится на умеренном уровне, а у женщин 41–45 лет находится на высоком уровне.

По методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки установлено, что женщин обеих выборок нет различий по уровню враждебности, которая находится на уровне средней нормы по данной методике.

Уровни выраженности индекса агрессивности у женщин различаются. Так, у женщин 35–40 лет он выше, чем у женщин 41–45 лет, но при этом показатели обеих выборок находятся на низком уровне.

По методике «Диагностики уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко у женщин 35–40 лет уровень напряжения находится на низком уровне, то есть данная фаза не сформировалась, что нельзя сказать о женщинах 41–45 лет, у которых показатель напряжения находится на среднем уровне, то есть данная фаза находится в стадии формирования.

По шкале «Резистенция» в обеих выборках показатели попали в зону низкого уровня, то есть данная фаза не сформирована в обеих выборках женщин, но при этом у женщин 41–45 лет показатели выше, что подтверждается статистически, следовательно, у них больше вероятности перехода в следующую фазу – фазу формирования.

По шкале «Истощение» не было выявлено различий между выборками, но при этом показатели женщин 35–40 лет находятся на низком уровне, то есть фаза не сформировалась, а у женщин 41–45 лет находится на фазе формирования.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить различия между эмоциональным состоянием работающих женщин 35–40 и 41–45 лет.

У женщины 41–45 лет тревожность выше. Это может говорить о том, что они испытывают повышенное, необоснованное беспокойство, которое мешает и от которого следует избавляться, проведя анализ причин его вызывающих.

Женщины среднего возраста, исходя из результатов исследования, не проявляют различные виды агрессии по отношению к другим людям, не раздражаются по различным поводам, спокойно воспринимают внезапные ситуации без агрессии.

К серьезным последствиям может привести уровень напряжения женщин 41–45 лет, который находится в фазе формирования. Часто в таком состоянии находятся люди, переживающие психотравмирующие обстоятельства, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревогу и депрессию.

В фазе формирования по шкале «истощения» находятся женщины 41–45 лет. В последующем это может привести к эмоциональному дефициту и эмоциональной отстраненности.

Полученные результаты могут быть использованы при работе психолога с этой группой женщин.

Литература

1 Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Мысль, 1996.– 371 с.

2 Опросник САН // Белорусский государственный университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://www.bsu.by/main.aspx – Дата доступа: 01.03.2016 г.

3 Шкала личностной и ситуативной тревожности Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.psycholog-consultant.ru/213/ – Дата доступа: 05.09.2008 г.

4 Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://test-metod.ru/index.php/metodiki-i-testy/1/37 – Дата доступа: 24.11.2013 г.

5 Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика / Д. Я.Райгородский // Методики и тесты : учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998.– 672 с.

УДК 159.9.019.43:316.622-057.875:616-056.48

А. А. Гавриленко

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Приведены данные эмпирического исследования особенностей копинг-поведения у студентов с симптомами эмоциональной дезадаптации. Показано, что значительная часть студентов имеет выраженные показатели депрессии и испытывает психологический стресс различного уровня. У студентов с суицидальной направленностью по сравнению со студентами без суицидальных мыслей и намерений более высокий уровень эмоциональной дезадаптации, выше уровень стресса, они выбирают менее адаптивные способы совладания с ним.

По данным ВОЗ, количество суицидов среди лиц 15–24 лет за последние 15 лет увеличилось вдвое, и ученые продолжают фиксировать тревожное повышение числа самоубийств во всем мире в этой возрастной группе [1]. Исследования свидетельствуют о широкой распространенности суицидального поведения в студенческой популяции [2; 3], что связывается с уязвимостью психического здоровья молодых людей в силу высокого уровня учебных нагрузок, стресса, трудностей адаптации. В ряде работ суицид рассматривается как следствие возникновения эмоциональной дезадаптации [3; 4; 5].

Проблема эмоциональной дезадаптации студентов ВУЗов привлекает все большее внимание специалистов различных областей медицины и психологии. Считается, что эмоциональная дезадаптация наиболее актуальна для студенчества, т.к. высокий темп, интенсивные учебные нагрузки, напряженность жизни, истощение, академические задолженности, трудности самоорганизации и дефицит социальной поддержки, социальные стрессы предъявляют повышенные требования к компенсаторным механизмам психики студентов, срыв которых приводит к возникновению психологических и социальных конфликтов [5; 6]. В связи с этим встает вопрос о факторах, затрудняющих успешное совладание с жизненным стрессом у студентов, или, наоборот, содействующих поддержанию их психического здоровья.

Цель проведенного нами исследования состояла в изучении особенностей стрессовладающего поведения и социальной поддержки у студентов с высоким уровнем эмоциональной дезадаптации. В нем приняли участие 82 респондента юношеского возраста, из них 14 юношей и 68 девушек.

Для исследования выраженности эмоциональной дезадаптации и суицидальной направленности использовался опросник депрессии (BDI) А. Бека в адаптации Н. В. Тарабриной (2001), позволяющий выявить симптомы депрессии. Он состоит из 21 пункта, каждый из которых включает четыре высказывания, отражающих разную степень выраженности психопатологической симптоматики (ощущения тоски, чувства наказанности, пессимизма, никчемности, суицидальной готовности и т. д.).

Уровень переживания стресса измерялся с помощью Шкалы PSM25 Лемура-Тесье-Филлиона в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Изучение стратегий и моделей копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения) проведено с помощью Опросника способов совладания («SACS») Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т. Л. Крюковой. Шкала PSM25 Лемура-Тесье-Филлиона дала возможность охарактеризовать

Многомерная шкала восприятия социальной поддержки (MSPSS) (С. Зимет; Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский) была предназначена для оценки субъективного восприятия социальной поддержки респондентом. Она оценивает эффективность и адекватность социальной поддержки по трем аспектам – «семья», «друзья» и «значимые другие».

Проведенное исследование показало, что 74 % студентов отмечают в самоотчете симптомы депрессии: выраженная форма депрессии выявлена у 16 % испытуемых, умеренная форма депрессии – у 17 % , легкая депрессия у 41 % испытуемых. Симптомы депрессии отсутствуют только у 26 % студентов (рисунок 1).



Рисунок 1 – Показатели уровня депрессии у студентов, в %

На основании ответов при заполнении пункта «Суицидальные мысли и желания» шкалы депрессии А. Бека среди обследованных студентов нами были выделены две группы: имеющие «пассивные суицидальные мысли» (7 %) и имеющие «суицидальные намерения» (2 %). Таким образом, наличие суицидальных мыслей и желаний отмечают 9 % обследуемых. Вместе они составили группу студентов с суицидальной направленностью.

Данные, полученные по шкале PSM25 Лемура-Тесье-Филлиона, показали высокий уровень психологического стресса у 23 % испытуемых, средний уровень стресса зафиксирован у 20 % выборки, низкий уровень стресса – у 56 %.

Все студенты с суицидальной направленностью переживают высокий уровень стресса, что свидетельствует о состоянии дезадаптации и психического дискомфорта у данной категории испытуемых и требует применения широкого спектра средств и методов для снижения нервно–психической напряженности, психологической разгрузки, изменения стиля мышления и жизни [6, с. 41].

Исследование восприятия социальной поддержки позволило установить, что социальная поддержка семьи занимает лидирующее положение у 60 % студентов, социальная поддержка значимых других – у 30 %, а социальная поддержка друзей – только у 10 % молодых людей. Студенты с симптомами эмоциональной дезадаптации реже обращаются к ближайшему окружению за рекомендациями по разрешению ситуации, чаще ощущают одиночество, имеют ограниченную возможность в получении эмоциональной поддержки. Следует подчеркнуть, что «семейная поддержка» занимает первое ранговое место у студентов без эмоциональной дезадаптации, что подтверждает вывод А. Б. Холмогоровой, Н. Г. Гаранян и Г. А. Петровой о том, что конструктивная социальная поддержка выступает в качестве буфера, способствующего смягчению жизненных стрессов и их более успешной переработке [7, с. 36].

Для студентов с выраженными симптомами эмоциональной дезадаптации (депрессии и повседневного стресса) характерно преобладание дезадаптивных форм совладающего поведения. Испытуемые без признаков эмоциональной дезадаптации чаще используют копинг реакции, направленные на «поиск социальной поддержки», «вступление в социальный контакт», «осторожные действия».

Студенты с суицидальными мыслями и намерениями преимущественно используют такие деструктивные стратегии и модели копинг-поведения, как «избегание» и «агрессивные действия». Такой копинг только усугубляет эмоциональное состояние и приводит к возрастанию стресса.

Литература

1 Хритинин, Д. Ф. Условия формирования суицидального поведения у студентов медицинского вуза / Д. Ф. Хритинин, М. А. Сумарокова, А. В. Есин, Д. В. Самохин, Е. П. Щукина // Суицидология. – 2016. – Т.– №2 (23). – С. 49–53.

2 Войцех, В. Ф. Предэкзаменационный стресс и эмоциональные нарушения у студентов младших курсов/ В. Ф. Войцех, Г . И. Семикин // Социальная и клиническая психиатрия. – 2007. – № 2. – 3 с.

3 Гаранян, Н. Г. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации в студенческой популяции / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Я. Г. Евдокимова, М. В. Москова.– М., 2007. – с.

4 Холмогорова, А. Б. Суицидальное поведение в студенческой популяции / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Д. А. Горшкова, А. М. Мельник // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 101–110.

5 Евдокимова, Я. Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов : дис. ... кандид. Психол. наук : 19.00.13 / Я. Г. Евдокимова; Москва, Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2008.– 180 с.

6 Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.

7 Холмогорова, А. Б. Социальная поддержка и психическое здоровье / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Т. А. Петрова // Психология: современные направления междисциплинарных исследований: Материалы науч. конф., посвящ. памяти А.В.Брушлинского / Рос. фонд фундамент. исслед., ин-т психологии РАН. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2003. – С. 24–37.

УДК 316.613.432-053.6

Т. В. Гавриленко

ЗАСТЕНЧИВОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена анализу распространенной и сложной проблемы межличностных отношений – застенчивости. Важность проблемы определяется тем, что порожденные застенчивостью трудности общения становятся одними из главных психологических проблем личности. В статье рассмотрены причины возникновения, проявления застенчивости, связь застенчивости с личностными особенностями и последствия застенчивости в подростковом возрасте.

Актуальность исследования связана с тем, что именно данный возрастной период характеризуется повышенным уровнем застенчивости, сложностью решения проблемы и ее недостаточной изученностью.

Цель исследования: установить современное понимание феномена застенчивости в подростковом возрасте.

Застенчивость – это явление всеобщее и широко распространенное, поэтому проблемой застенчивости занимались и отечественные, и зарубежные ученые (Ф. Зимбардо, 1991; Д. Бретт, 1996; Л. Н. Галигузова, 2000; Л. В. Краснова, 2005; Е. М. Гаспарова, 1989 и другие).

Ф. Зимбардо отмечает, что существует множество определений застенчивости. Оксфордский словарь английского языка сообщает, что впервые в письменном виде слово «застенчивый» было употреблено после рождества Христова и означало «легко пугающийся. «Быть застенчивым» – значит быть трудным для сближения по причине робости, осторожности или недоверия» [1].

По мнению психолога Ф. Зимбардо быть застенчивым – значит бояться людей, особенно тех людей, которые по той или иной причине, негативно воздействуют на наши эмоции: незнакомцев (неизвестно, что от них можно ожидать); начальников (они обладают властью); представителей противоположного пола (они приводят на ум мысли о возможном сближении [1].

К. С. Кондратьева считает, что застенчивость может быть процессом, свойством и состоянием. Если застенчивость переживается кратковременном и редко, она выступает как состояние (ситуативная застенчивость), если застенчивость переживается длительно и часто, то она переходит в свойство (черту) личности (личностная застенчивость) [3].

По мнению Л. Н. Галигузовой застенчивость часто связана с такими свойствами характера, как робость, совестливость, нерешительность, неловкость, медлительность, неуверенность в своих силах, тревожность, склонность к сомнениям, страхам, тоскливости, мнительности, стеснительность, переживание своей неестественности. Все это вместе составляет чувство, переживание, комплекс своей неполноценности, по причине которого человек стремится оставаться подальше от ответственных занятий, делового, практического общения с людьми [2].

В психологии имеют место различные подходы к пониманию причин возникновения застенчивости. Они описаны в теории врожденной застенчивости, теории бихевиоризма, психоаналитической теории, концепции А. Адлера и др. Большая часть авторов сходятся во мнении, что застенчивость определяется как наследственностью, так и условиями воспитания.

Ф. Зимбардо отмечает, что среди школьников застенчивость распространена больше, чем среди взрослых, так как многим взрослым удается преодолеть свой детский недуг [1]. В подростковом возрасте застенчивость больше наблюдается у девочек, нежели мальчиков, вследствие того, что желание быть заметным в школе и быть привлекательным для представителей противоположного пола с большей силой заложено в наших девушках, чем в юношах [1]. Правда это не говорит, что женщины чаще бывают застенчивы, чем мужчин. Это соотношение может меняться в зависимости от страны или культурного слоя общества [1].

Л. Н. Галигузова считает, что застенчивый ребенок – это ребенок, который, с одной стороны, доброжелательно относится к другим людям, стремится к общению с ними, а с другой – не решается проявлять свои коммуникативные потребности, что приводит к нарушению согласованности во взаимодействии [2]. Причина таких нарушений, по мнению автора, кроется в особом амбивалентном характере отношения застенчивого ребенка к самому себе [2]. Отношение к себе у застенчивых детей характеризуется высокой степенью рефлексивности, фиксированности на своей личности в любых видах взаимодействия [2]. Л. Н. Галигузова объясняет это тем, что застенчивый ребенок остро переживает свое Я [2]. Особенность его личности такова, что все, что он делает, пропускается через ядро образа, в котором «живет» другой, подвергающий сомнению высокую ценность его личности [2].

В. Г. Уралец изучал застенчивость в подростковом возрасте [4]. Он отмечает, что в подростковом возрасте усиливается склонность к самонаблюдению, застенчивость, эгоцентризм, снижается устойчивость образов «Я», общее самоуважение и существенно изменяется самооценка некоторых качеств [4]. Эти выводы соотносятся с результатами исследования Л. Н. Галигузовой.

По мнению К. С. Кондратьевой молодой человек в этот период находится между двумя полюсами: мощным стремлением к самоутверждению, актуализации своего «я», проявлению сильных и ярких сторон своей натуры и болезненным самоуничижением, страхом перед возможными поражениями, неверием в свои возможности. Этот возраст обусловлен внутренней нестабильностью и одновременно нарастанием социальной активности [3].

В. Г. Уралец отмечает, что подросткам значительно чаще, нежели детям младшего возраста, кажется, что родители учителя и сверстники о них дурного мнения [4]. Они чаще испытывают депрессивные состояния. Между тем, развитие личности в подростковом возрасте предполагает расширение круга общения, кругозора и поведение застенчивого подростка лишает его самого главного и необходимого в жизни – это социального и межличностного общения. А это ведет к замкнутости и одиночеству, что в свою очередь повышает уровень тревожности и приводит к развитию неврозов и т. д. [4].

К. С. Кондратьева делает вывод, что влияние застенчивости на личность в процессе взросления, когда формируется подлинная самостоятельность, аутентичность, способность нести ответственность за свои поступки и свою жизнь в целом имеет особо негативное значение [3].

Застенчивые подростки и юноши испытывают большие трудности в установлении межличностных контактов (отсюда замкнутость, одиночество); пассивны в деятельности и жизнедеятельности в целом; чрезмерно озабочены оценкой себя другими людьми; более зависимы от других, ранимы, внушаемы, поддаются давлению со стороны окружения [3].

Л. Н. Галигузова отмечает, что застенчивому подростку труднее, чем естественному, смелому человеку, выступать перед слушателями (например, отвечать при всех у доски урок), труднее познакомиться с людьми, включиться вместе с ними в какую-то игру [2]. Трудно ему спросить незнакомых, как куда проехать, попросить учителя объяснить непонятный вопрос, трудно вообще о чем-нибудь просить, кого-то в чем-то затруднять, трудно потребовать в магазине сдачу, даже если она значительна [2].

По мнению многих исследователей в подростковом возрасте застенчивость больше наблюдается у девочек нежели у мальчиков. Так, например, Ф. Зимбардо приводит данные, которые свидетельствуют о том, что в подростковом возрасте застенчивости подвержены больше девочки, чем мальчики [1]. Среди учеников четвертых-шестых классов количество тех, кто в настоящий момент является застенчивым, составляет 42 %. Мальчики и девочки склонны оценивать себя примерно одинаково. А вот среди учащихся седьмых и восьмых классов этот показатель возрастает до 54 %, преимущественно за счет девочек [1]. Ф. Зимбардо делает вывод, что, вероятно, потребность быть популярным среди сверстников и высоко оцениваться по параметру физической (сексуальной) привлекательности более жестко запрограммирована у девочек-подростков, чем у мальчиков [1].

Ф. Зимбардо подчеркивает, что несмотря на то, что по статистике девочки в подростковом возрасте больше страдают от застенчивости и им гораздо сложнее пережить этот непростой период, у мальчиков-подростков, особенно у застенчивых, тоже возникает немало проблем [1].

Ф. Зимбардо раскрывает эти проблемы: одни переживали по поводу того, что они были ниже девочек; других смущали перемены, происходящие с их голосами, – так или иначе они чувствовали свое отличие от других и только-только вступали в свое знакомство с противоположным полом [1].

К. С. Кондратьева делает вывод, что юноши и девушки, страдающие чрезмерно выраженной застенчивостью, изначально находятся в менее выгодных условиях для достижения социального и профессионального успеха. И от того, насколько ровно и стабильно молодые люди переживают данный период, зависит формирование их самооценки, уверенности в себе, что, безусловно, сказывается на их будущих профессиональных достижениях, поведении в критических и жизненных ситуациях, умении достичь гармонии и взаимопонимания в личной жизни [3].

Проведенное исследование показывает, что в научной литературе дано определение застенчивости, его причины, связь с личностными особенностями подросткового возраста, в частности с полом подростка, виды застенчивости, последствия застенчивости, Однако недостаточно представлены механизмы возникновения застенчивости и

возможные позитивные последствия, хотя негативные последствия представлены достаточно широко. В се это указывает, что проблема застенчивости нуждается в продолжении исследования.

Литература

1Зимбардо, Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справляться) / Ф. Зимбардо. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 256 с.

2 Галигузова, Л. Н. Психологический анализ феномена застенчивости / Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 28–38.

3 Кондратьева, К. С. Психолого-педагогическая коррекция застенчивости учащихся старших классов в условиях специально организованного обучения / К. С. Кондратьева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 40–46.

4 Уралец, В. Г. Застенчивость в подростковом возрасте / В. Г. Уралец // Приоритетные направления развития образования и науки: материалы Междунар. науч. – практ. конф, Чебоксары, 9 апреля 2017 г – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 195–198.

УДК 796.8:796.011.1

В. А. Гапоненко

СПОРТИВНЫЕ ЕДИНОБОРСТВА В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В *статье рассматриваются средства обучения школьников основам спортивных единоборств. Описана структура тренировочных занятий по дзюдо, раскрыты методические подходы к изучению спортивных единоборств учащимися средних школ. Рассмотрен годичный цикл технико-физической подготовки в тренировочном процессе спортивных единоборств.*

Спортом нужно начинать заниматься с детства, потому что движение детям необходимо, а спорт – это и есть движение. Действительно, сегодня в нашей стране в большом количестве представлены различные школы и направления единоборств – от традиционных до прикладных. Число школ единоборств постоянно растет, количество занимающихся в них насчитывает сотни тысяч человек. Проблемы физического воспитания учащихся в настоящее время привлекают внимание многих специалистов в связи с низкой физической подготовленностью подрастающего поколения к современной жизни (Зациорский В. М. 1982, Земляков В. Е. 1990, Хоменкова Л. С. 1987). Поэтому рациональная организация физического воспитания и использование нетрадиционных средств в целях укрепления здоровья и физических кондиций учащихся является актуальной задачей как для теории, так и для практики физического воспитания.

Огромная возможность для изменения этой ситуации заложена в совершенствовании физического и духовного воспитания школьников на занятиях восточными единоборствами (Биджиев С. В. 1994, Дорменко А. В.).

На наш взгляд, дзюдо – один из видов спорта, оказывающих положительное влияние на физическое здоровье и психическое, эмоциональное состояние человека. Тема нашей работы актуальна, потому что наше общество ведет малоподвижный образ жизни. Труд общества на производстве заменяется специальной техникой, развиваются средства транспорта, а телевидение и компьютеры не желают отпускать от своих экранов. Всё это ведёт к недостаточной физической нагрузке, а, значит, к болезням. Занятия

дзюдо укрепляют здоровье и развивают не только физические качества (быстроту, силу, ловкость, выносливость), но и духовные (настойчивость, волю, самообладание, решительность, целеустремлённость).

Большой популярностью пользуются восточные боевые искусства, новые модернизированные рукопашные единоборства различного направления: спортивные рукопашные бои, бои без правил «миксфайт», спортивно-боевое самбо и другие.

В практике физического воспитания и наряду с термином «боевые искусства», появляется новое название «спортивно-боевые единоборства». К ним относятся все комбинированные виды борьбы, бокса и многочисленные восточные боевые искусства: карате, джиу-джитсу, таиландский бокс, ушу и другие [1].

Спортивные единоборства – один из наиболее сложных и популярных видов спорта. Они требует от спортсмена высокой и разносторонней физической и технической подготовки, тактического мышления.

Систематические тренировки по данному виду спорта способствуют всестороннему гармоничному физическому развитию, значительно увеличивают силу, доводят до высокой степени совершенства моторику движений и пространственное мышление.

Все это делает спортивные единоборства полезным средством физического воспитания и физического совершенствования школьников.

В свою очередь обогащение технического арсенала единоборств из других видов боевых искусств не может быть беспредельным и нуждается в тщательном отборе наиболее рациональной техники. Это необходимо учитывать при подготовке школьников. Кроме того, овладение навыками самообороны является основой безопасности жизнедеятельности любого человека.

При большом объеме технических действий ударного и безударного арсенала определить место и базовое содержание борцовского арсенала в системе подготовки школьников по основам спортивных единоборств, становится необходимым условием для специалистов в области спортивной борьбы. Не менее важной проблемой для эффективного обучения школьников основам спортивных единоборств является необходимость создания такой методики, которая наиболее полно учитывала особенности их спортивной специализации и уровень физической подготовленности. Несмотря на высокую популярность различных видов единоборств, до настоящего времени практически нет исследовательских работ, в которых был бы научно обоснован арсенал спортивной борьбы в комбинированных видах единоборств, отобран минимум содержания технико-тактических действий для обучения школьников основам спортивных единоборств. Необходим отбор наиболее эффективных приемов и способов единоборств, которые должны применяться при обучении школьников.

Наиболее эффективными средствами, необходимыми для обучения школьников основам спортивных единоборств являются:

– упражнения на развитие силы, ловкости и силовой выносливости;

– упражнения на развитие координации и точности движений;

– упражнения, направленные на формирование оптимальной боевой стойки;

– упражнения, улучшающие подвижность в суставах;

– самостраховка и упражнения, формирующие правильные передвижения во время схватки с противником.

– самозащита с применением подручных средств;

– самозащита против вооруженного противника;

– удары и способы защиты от них;

– самозащита против нескольких противников;

– броски и освобождения от захватов противников.

К наиболее эффективным технико-тактическим действиям, необходимым для обучения школьников основам спортивным единоборствам относят:

– боксёрско-ударные действия;

– борцовско-бросковые действия;

– комбинированные действия [2].

Одним из важнейших условий осуществления эффективной тренировки в боевых искусствах является ее оптимальное построение на достаточно длительных отрезках времени. Потому что ни за день, ни за неделю, месяц и даже за год невозможно всесторонне подготовиться к ведению поединка. Это длительный многолетний процесс систематического совершенствования в технике, тактике и психофизической подготовке, где последняя играет, наверное, решающую роль.

Организация и построение тренировочного процесса, как единого целого, строится на основе закономерного и последовательного решения системы специфических задач тренировки и самовоспитания. Исходными элементарными звеньями, из которых строится вся подготовка, являются отдельные тренировочные занятия.

Как правило, отдельные занятия организованы в малые циклы или микроциклы. Микроциклы – элементарные, относительно законченные повторяющиеся фрагменты более крупных этапов тренировки. Для самостоятельных занятий наиболее удобная продолжительность микроцикла – неделя. Микроциклы служат как бы блоками, из которых складываются более крупные средние циклы – мезоциклы. Оптимальная продолжительность мезоциклов от 3 до 6 недель. Для самостоятельных занятий удобнее всего установить их продолжительность в месяц. Мезоциклы также видоизменяются в процессе тренировки и, объединяясь, могут образовывать более крупные этапы и периоды тренировки. Они могут служить для выхода на пик спортивной формы к основным соревнованиям. В этом случае планируется три периода подготовки: подготовительный, основной (выход на пик формы) и восстановительный. Однако, это относится только к подготовке к соревнованиям.

Если же подготовка имеет профессионально-прикладную направленность, или преследует цели самообороны, или оздоровительные цели, то построение тренировки будет существенно отличаться от спортивной.

В центре нашего внимания находится цикличность построения тренировочного процесса при отсутствии этапов участия в соревнованиях; отсутствии выраженной фазовости развития спортивной формы; отсутствии четких критериев обще- и специально подготовительных этапов; плавную динамику тренировочных нагрузок [3].

Анализ литературы и практики свидетельствует, что для практической реализации задачи самостоятельной подготовки в боевых искусствах необходимо иметь целостное представление о логике построения тренировочного процесса на больших отрезках времени. Эта задача может быть решена в рамках годичного цикла подготовки.

Годичный цикл состоит из четырех этапов технико-физической тренировки продолжительностью по 24 недели каждый и этапа общефизической подготовки продолжительностью 4 недели, что соответствует продолжительности отпуска. Каждый из этапов технико-физической тренировки состоит в свою очередь из трех четырехнедельных циклов, имеющих особенности в последовательности и объемах применения средств тренировки.

На первом этапе главной задачей является разучивание техники выполнения основных стоек, передвижений, блоков и ударов. Упражнения для физической подготовки в основных занятиях на этом этапе применяются в рамках решения дополнительных задач. Объем этих упражнений необходимо повышать очень осторожно.

На втором этапе общий объем технической работы не изменяется, но происходит его перераспределение за счет большей доли относительно сложных базовых техник. Необходимо планомерно использовать подготовительные упражнения, что позволяет вносить постоянную коррекцию в технику выполнения приемов и избежать заучивания ошибок.

На третьем этапе увеличивается объем технической работы за счет разучивания новых техник, перераспределения объемов изучаемых техник, выполнения их в услож-

ненных вариантах. Кроме того, на этом этапе уделяется большее внимание разучиванию комбинаций и связок. Эти тенденции характерны и для динамики тренировочных нагрузок на четвертом этапе подготовки.

Следует отметить, что плотность тренировочной нагрузки повышается от этапа к этапу. А так как продолжительность всех основных занятий планируется одинаковой и составляет два часа (20 – 30 мин. на разминку, примерно 70 мин. на разучивание и совершенствование техники, 20 мин. на физподготовку в основной части занятия, 5–10 мин. на заминку), то ясно, что плотность и соответственно объем нагрузки могут быть увеличены только за счет сокращения интервалов отдыха в упражнениях и повышения интенсивности работы.

На третьем и четвертом этапах в основных занятиях можно увеличивать объем нагрузок для развития физических качеств. Следует только помнить, что разучивание техники не должно проходить в состоянии утомления. Так как на двух занятиях в неделю невозможно решить все задачи тренировки, то те из них, которые связаны с физической подготовкой, необходимо решать на дополнительных занятиях в утреннее и вечернее время [4].

В вопросе повышения спортивного мастерства и физической подготовленности практики идут по пути расширения применения нетрадиционных средств: использование приборов, макетов, различных видов единоборств, оборудования и методических приёмов, позволяющих полнее раскрыть функциональные резервы организма детей школьного возраста. Перспективным представляется применение комплекса физических упражнений с элементами дзюдо, обеспечивающих взаимосвязанное совершенствование различных двигательных качеств, повышающих эффективность тренировочных занятий без дополнительного увеличения объёма среднего значения нагрузок.

Таким образом, разработка учебных программ, учебно-методических пособий, справочной литературы, по различным видам спортивных единоборств, для школьников, должна осуществляться в соответствии с общими принципами и закономерностями спортивной тренировки с использованием дифференцированного подхода к отбору содержания технико-тактических действий обучающихся разных спортивных специализаций.

Литература

1 Гуков, Л. К. Пособие по классической борьбе / Л. К. Гуков. – Минск : Вышэйшая школа, 1978. – 128 с.: ил.

2 Линдер, И. Б. Боевые искусства Востока / И. Б. Линдер, И. В. Оранский. – Москва : Каисса, 1992. – 224 с.

3 Практикум по дисциплине «Спортивные единоборства» : учеб.-метод. пособие / сост.: С. В. Черкас, В. А. Конопацкий. – Мозырь: УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2012. – 133 с.

4 Рыбалко, Б. М. Спортивная борьба в школе / Б. М. Рыбалко, В. И. Рудницкий, Е. И. Кочурко. – Минск : Нар. асвета, 1984. – 79 с.: ил.

УДК 37.091.33 – 027.22 :79:811.111

О. С. Гарельская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются способы и приемы создания на уроке английского языка условий, приближенных к реальным ситуациям общения. Социальный характер, ситуативность, определенное содержание, диалогичность представлены как

основные параметры реального общения, которые должны создаваться на уроке. В качестве модели естественного общения выделяется коммуникативная игра. Основой моделирования в игре представлена аутентичная ситуация, которая характеризуется наличием информационного пробела. Характер социального взаимодействия представлен парной и групповой формами учебного общения.

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам в средней школе выделяет в качестве главной цели формирование у выпускников коммуникативной компетенции: психологической, языковой и речевой готовности к общению. Способность и готовность осуществлять иноязычное общение основаны на переносе, успех которого зависит от адекватности условий обучения условиям, в которых полученные знания, навыки и умения предполагается использовать. Создание на уроке условий, приближенных к реальным ситуациям общения, и является главной практической задачей преподавания иностранного языка на современном этапе.

Изучение иностранного языка строится на общении всех участников учебного процесса и представляет собой социальное явление. Социальный характер общения является важнейшим параметром**,** который должен быть создан в процессе обучения иностранным языкам, для формирования у школьников опыта социального взаимодействия.

Необходимость создания на уроке условий, приближенных к естественным, обусловливает интерес к игровым приемам как модели реального общения. Именно они обеспечивают активность учащихся, их самостоятельность и воспроизводят нормы человеческой жизни и деятельности. Игра как модель реальной действительности позволяет задать в обучении иностранному языку предметный и социальный контексты коммуникативной деятельности и тем самым смоделировать аутентичные условия общения.

Важной характеристикой общения, как подчеркивают многие отечественные психологи, является его социальная сущность, которая выражает и реализует общественные отношения. Именно игровые приемы придают социальный характер учебному общению, обеспечивая этот важнейший параметр реального общения в процессе обучения иностранным языкам [1, с. 35].

Реальный процесс общения также характеризуется ситуативностью. Способность игровых приемов создавать ситуации, моделирующие коммуникативную реальность, позволяет соотносить речевые единицы с основными компонентами процесса общения и тем самым способствует формированию коммуникативной компетенции.

Реальные ситуации общения строятся на основе определенного содержания. Следовательно, на занятиях необходимо использовать иноязычный языковой материал, адекватный тому, который используется в реальной коммуникации. Речевая ценность материала тем выше, чем вероятнее его использование в общении.

Представленные параметры естественного общения непременно создадут такой процесс обучения, при котором окажется возможным развить основные качества говорения как средства общения.

В реальном общении участвуют минимум две стороны, хотя есть и многосторонние формы, поэтому результатом общения может быть:

а) получение информации,

б) интерпретация информации,

в) появление новой коммуникативной цели и речевой задачи, что и оказывает воздействие на собеседников [2, с. 94].

Описание основных характеристик реальной коммуникации позволяет в качестве модели естественного общения, используемой преподавателем для имитации процесса реальной коммуникации в учебном процессе, выделить коммуникативную игру.

Основой моделирования в игре является аутентичная ситуация, которая характеризуется наличием информационного пробела или дефицита информации, когда парт-

неры, как правило, не знают или не догадываются о речевых намерениях друг друга и пытаются в ходе общения ликвидировать этот дефицит или пробел информации. Иными словами, коммуникативная игра базируется на различии в степени информированности партнеров по общению. Кроме того, для нее характерно отсутствие «воображаемых» ролей, поскольку воссоздаются условия, определяющие речевое поведение собеседников. Участники игры управляют своим собственным поведением, учитывая условия аутентичной ситуации.

Ориентация на аутентичную ситуацию и задачи языкового школьного образования создают предпосылки для использования страноведческого материала в качестве содержательной основы игр. Включение в игру страноведческих элементов обусловлено в значительной степени внутренней необходимостью самого процесса обучения.

Важной характеристикой игры также являются социальные формы, из которых наибольшим моделирующим потенциалом обладают групповая и парная. Они более других форм социального взаимодействия отвечают специфике реальной коммуникации.

Групповая форма есть игра трех и более обучаемых. Именно эта форма общения наиболее полно отвечает специфике естественной коммуникации и поэтому использование её на занятиях иностранного языка может стать условием формирования у обучаемых навыков и умений межличностного общения. Признаками групповой формы игры являются взаимодействие обучаемых друг с другом и отсутствие прямого контакта с преподавателем. В зависимости от структуры групповая игра может быть командной игрой и игрой в малых группах [3, с. 50].

Игры в малых группах развивают готовность участников к обучению, так как включают в себя индивидуальную, парную и фронтальную формы социального взаимодействия. К тому же сама микрогруппа выступает в качестве дополнительного резерва обучения каждого участника, поскольку на определенном этапе работы партнёры по игре осуществляют взаимообучение.

По характеру социального взаимодействия можно выделить игру-сотрудничество, цель которой состоит в решении коммуникативной задачи усилиями каждой отдельной микрогруппы, и игру-соперничество, цель которой опередить другую микрогруппу в скорости и качестве выполнения задания.

По содержанию бывают единые и дифференцированные групповые игры. В первом случае малые группы выполняют одинаковое задание, во втором микрогруппы выполняют разные задания в рамках одной общей темы.

Отметим ряд значительных преимуществ, присущих групповой игре. Во-первых, при групповой игре за один и тот же промежуток времени можно выполнить большую по объему работу, так как общий итог суммируется из результатов деятельности каждой микрогруппы. Во-вторых, групповая форма игры влияет на социальную зрелость обучаемых, поскольку приобщает их к сотрудничеству, к регулированию своего поведения в соответствии с потребностями группы, учит преодолевать конфликты и напряжение, возникающие при межличностном общении. В-третьих, работа в группе приучает обучаемых чувствовать ответственность за свой конкретный вклад в общую работу [4, с. 15].

Слабые стороны групповой формы игры проявляются в том, что активное участие в решении коммуникативной проблемы принимают лишь наиболее подготовленные обучаемые. Деятельность более слабых ограничивается выполнением вспомогательных функций. Иногда активность лидера подавляет активность других членов группы.

Парная игра также приближает учебную коммуникацию к естественным условиям. В методическом плане парная игра представляет собой учебное задание, включающее языковую, коммуникативную и деятельностную задачи.

Решение языковой задачи направлено на формирование или совершенствование речевых навыков и умений в процессе использования изучаемого материала в речевой деятельности.

Коммуникативная задача заключается в обмене информацией между участниками игры в процессе совместной деятельности. Обмен информацией может быть односторонним или двусторонним. В первом случае один из партнеров имеет доступ к определенной информации, которой не обладает другой участник. Задача последнего и состоит в получении недостающей информации, чтобы успешно завершить выполнение полученного задания. Во втором случае речевое взаимодействие общающихся заключается в том, что оба участника игры имеют неполную информацию, которую они должны объединить для решения общей проблемы.

Деятельностная задача парной игры состоит в моделировании способа совместной деятельности партнеров по общению.

Методический потенциал парной формы социального взаимодействия заключается в активизации изучаемого языкового материала в речевых ситуациях, моделирующих реальный процесс общения. До начала взаимодействия в паре обучаемый владеет определенным объемом знаний. Известную информацию он передает партнеру и получает от него новые сведения. В процессе такой деятельности каждый член группы увеличивает объем своих знаний с помощью партнера.

Таким образом, коммуникативная игра активизирует стремление обучаемых к контакту друг с другом и с учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве. В играх обучаемые овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его, умение целенаправленно слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы.

Литература

1 Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранным языкам / А. В. Конышева. – Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006. – 196 с.

2 Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2006. – 368 с.

3 Усейнова, Н. В. Принципы вовлечения учащихся в интерактивную деятельность на уроках английского языка / Н. В. Усейнова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 6. – С. 49–54.

4 Давыдова, З. М. Игра как метод обучения иностранному языку / З. М. Давыдова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6. – С. 11–17.

УДК 316.613.432-057.875:364.624.6

Е. В. Герасимёнок

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению особенностей проявления застенчивости у студентов с разным уровнем тревожности. В ходе нашего исследования было выявлено, что студенты с высокими показателями по шкале ситуативной тревожности склонны к проявлению ситуативной застенчивости. Студенты с высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности склонны к проявлению истинной застенчивости. У них застенчивость носит более глубокий характер и имеет большую протяженность.

Застенчивость, по мнению многих психологов и педагогов, является одной из самых распространенных и сложных проблем межличностных отношений. По определению Б. Н. Куницыной, застенчивость – это свойство личности, которое приводит к определенным трудностям и напряжению в общении с незнакомыми людьми или в некоторых ситуациях взаимодействия. Застенчивость проявляется как неудовлетворительная саморегуляция, недостаток легкости, спонтанности и раскованности. Характерными внешними проявлениями являются относительно высокая степень напряженности и импульсивности; застенчивый человек смотрит исподлобья, специфические позы выдают его зажатость и скованность [1, с. 239].

Застенчивые люди испытывают трудности в установлении межличностных контактов, склонны к конформизму, пассивны в деятельности, что негативно сказывается на их психологическом здоровье. В неблагоприятных условиях глубоко личностные характеристики, такие как застенчивость, аутичность, интровертированность могут обостряться из-за субъективно ощущаемых трудностей, превращаться в объективное препятствие для полноценных личностных контактов, а также приводить к развитию девиантного поведения.

В своей статье Краснова Л. В. выделяет комплекс поведенческих симптомов, характеризующих застенчивых людей:

– локомоции (движения), в которых отражается борьба двух противоположных тенденций приближения – удаления, чаще всего проявляющаяся при встрече с незнакомыми людьми;

– эмоциональный дискомфорт, который человек испытывает при встрече и в ходе общения с посторонними, а иногда и со знакомыми людьми;

– боязнь любых публичных выступлений;

– избирательность в контактах с людьми: предпочтение общения с близкими и хорошо знакомыми взрослыми и отказ или затруднения в общении с посторонними [2].

Как состояние, застенчивость проявляется в нарушениях вегетативной и психомоторной сферы, речевой деятельности, эмоционально-волевых процессов, а так же сопровождается изменениями самосознания, что приводит к состоянию нервно-психической напряженности.

Как свойство личности, застенчивость связана с переживанием психологического дискомфорта, стабильными трудностями в установлении контактов, пониженными адаптивностью и самоуважением в сочетании с повышенной сензитивностью в контактах.

Тревога – это эмоциональное состояние, называемое в быту волнением, тягостным переживанием. Она возникает у человека перед неизвестностью или всякой ответственной деятельностью, в успешном осуществлении которой он не уверен [3].

Тревожность как комплексное эмоциональное состояние, возникающие из соединения и сочетания таких фундаментальных эмоций, как гнев, страх, вина, интерес-возбуждение, определял К. Изард [5].

А. Эллис различает тревожность как состояние, основанное на негативной самооценке и ведущее к неадекватному поведению. При этом различаются два вида тревожности: тревожность дискомфорта и «Я – тревожность», причем последняя связана с предвосхищением недостаточного уважения и самоуважения.

Тревога является эмоциональным состоянием, возникающим при ситуациях неопределенности и опасности и выражающееся в неблагоприятном предчувствии развития событий. Тревожность у человека обычно связана с ожидаемыми неудачами социального взаимодействия, которые обусловлены неосознаваемыми источниками опасности. Тревога на поведенческом уровне проявляется в дезорганизационных нарушениях направленности и продуктивности деятельности человека. Развивающиеся неврозы, механизмом которых является тревога, формируются в результате тех противоречий, которые имеются в строении человеческой психики (недостаточного нравственного обоснования мотивов, завышенных притязаний и т. п.), все это может способствовать

возникновению неадекватного убеждения о наличии угрозы для человека со стороны других людей, собственных действий, тела и т. д. [8]

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность человека. У каждого человека существует свой оптимальный уровень тревожности, так называемая полезная тревожность. Однако при высоком уровне тревожности возникает тенденция оценивать явления, предметы, события, объективно не опасные, как угрожающие, и это приводит к беспокойству, тревоге и даже страху.

Различают тревожность как свойство личности, как относительно постоянную, относительно неизменную в течение жизни черту (личностная тревожность) и тревогу как отрицательное эмоциональное состояние, относительно длительное, связанное с изменением нервно-психической деятельности (ситуативная тревога). При этом определение тревоги как состояния является базовым, ключевым для определения тревожности как свойства личности: тревожность – это «склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги». По мнению ряда авторов, длительно существующее состояние тревоги может становиться свойством личности, переходя в категорию тревожности [11].

Личностная тревожность – это относительно устойчивая индивидуальная характеристика человека, дающая представление о его склонности: а) воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающих его самооценке, самоуважению и престижу; б) реагировать на эти ситуации проявлением состояния тревоги. Личность с выраженными чертами тревожности, – отмечает Ч. Д. Спилбергер, – склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности [10].

В исследованиях А. М. Прихожан было показано, ситуативная тревожность является, по крайней мере в значительной части случаев, специфической формой выражения общей тревожности. Тревожность, определяемая только по ситуационному показателю, может являться формой собственно ситуативной либо представлять собой форму проявления общей тревожности [7].

В исследованиях К.С. Чечулиной утверждается наличие взаимосвязи развития застенчивости на фоне такого свойства личности, как тревожность.

Поэтому мы, основываясь на ее исследованиях, решили рассмотреть наличие взаимосвязи между уровнем застенчивости и тревожностью. Для выяснения данной взаимосвязи нами были использованы такие методики, как методика диагностики застенчивости К. С. Чечулиной, шкала Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности, а для подсчета корреляции был выбран статистический критерий Спирмена.

В нашем исследовании участвовали 106 студентов первого и второго курсов факультета психологии и педагогики.

В первую очередь мы выявили наличие и уровень проявления застенчивости студентов. Анализ результатов студентов первого и второго курса, позволяет утверждать, что большая часть этой группы – 59 % являются ситуативно застенчивыми. Состояние застенчивости носит неустойчивый и кратковременный характер. Данные студенты в целом обладают высокой общей самооценкой. Негативные переживания (тревога, вина, стыд, робость) и нежелательные эмоции скрываются за хорошо развитыми навыками социального поведения.

Практически незастенчивыми являются 12 % респондентов. Состояние смущения у таких людей возникает крайне редко и быстро проходит. Такие люди редко испытывают чувство вины или стыда. Они самоуверенны, нечувствительны к оценкам их поступков и поведения окружающими.

Личностно застенчивыми являются 19 % выборки. Застенчивость у таких людей переживается длительно и часто переходит в свойство личности, негативные переживания и нервно-психическое напряжение приобретают устойчивый длительный характер,

охватывают все сферы личности, недостаточно сформированы навыки эффективной коммуникации. Сверх застенчивых студентов выявлено не было.

Далее мы определили личностную и ситуативную тревожность с помощью методики «Шкала Спилбергера-Ханина». После выявили наличие взаимосвязи между уровнем застенчивости и наличием ситуативной и личностной тревожности. Наши исследования выявили наличие положительной корреляции между ситуативной и личностной тревожности студентов обладающих ситуативной и личностной застенчивостью. Наличие корреляции между практически не застенчивыми студентами и ситуативной и личностной тревожностью не было выявлено.

Таким образом, нами было выявлено и статистически подтверждено, что уровень тревожности взаимосвязан с уровнем застенчивости. Нами было выделено, что группа студентов с низкими показателями как ситуативной, так и личностной тревожности, показала низкие результаты застенчивости. Данная группа студентов была практически не застенчива, а следовательно практически не испытывала тревожности в ситуациях личностного общения. Группы же студентов, показавшие высокие результаты как личностной, так и ситуативной тревожности, демонстрировали ситуативную и истинную застенчивость. Но надо отметить, что, в большинстве своем, ситуативно застенчивые респонденты показывали высокие результаты по шкале ситуативной тревожности. Тогда как студенты с истинной застенчивость показывали высокие результаты по шкалам как ситуативной, так и личностной тревожности. Исходя из этого можно говорить о том, что уровень тревожности влияет на характер проявления застенчивости. Так, например, у индивидуумов с ситуативной застенчивостью, для которых были характерны высокие показатели по шкале ситуативной тревожности, сама застенчивость носит кратковременный характер, и распространяется только на ситуацию, непосредственно вызывающую у них тревогу. В отличие от индивидуумов с истинной застенчивостью, для которых были характерны высокие показатели, как по ситуативной, так и по личностной тревожности. У них застенчивость проявляется длительно, и часто становиться свойством личности.

Литература

1 Сериковна, К. К. Психологический анализ феномена застенчивости. [Электронный ресурс] / К. К. Сериковна. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-analiz-fenomena-astenchivosti-1. – Дата доступа: 05.01.2016.

2 Краснова, Л. В. Психологический анализ феномена застенчивости. [Электронный ресурс] / Л.В. Краснова. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-analiz-fenomena-zastenchivosti. – Дата доступа : 12.01.2018.

3 Бодалев, А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / А. А. Бодалев. – URL: http://vocabulary.ru/dictionary/1095/word/oprosnik-zastenchivosti-styenfordskii. – Дата доступа: 15.01.2018.

4 Зимбардо, Ф. Застенчивость / Ф. Зимбардо. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 256 с.

5 Куропатов, А. В. Как избавиться от тревоги / А.В. Куропатов. – СПб. : Нева, 2003. – 256 с.

6 Куницына, В. Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

7 Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2007. – 304 с.

8 Психология. Словарь // под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Минск. : Харвест, 1997.– 800 с.

9 Нехорошкова, А. Н. Проблема тревожности как сложного психофизиологического явления / А. Н. Нехорошкова, А. В Грибанов, Ю. С. Джос. – [Электронный ресурс]. – URL https://cyberleninka.ru/article/n/problema-trevozhnosti-kak-slozhnogo-psihofiziologi cheskogo-yavleniya. – Дата доступа: 15.01.2018.

10 Соловьёва, С. Л. Тревога и тревожность: теория и практика / С. Л. Соловьёва [Электронный ресурс]. –
URL http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_6_17/nomer/nomer14.php Дата доступа: 15.01.2018.
11 Ильин, Е. П. Психология страха / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2017. – 543 с.

УДК 94(476.5)"04/14":929*А.П.Сапунов

О. О. Геронина

ДРЕВНЯЯ ИСТОРИЯ И СРЕДНЕВЕКОВЬЕ ВИТЕБЩИНЫ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ А. П. САПУНОВА

В статье рассмотрены основные научные труды и документальные публикации А. П. Сапунова, которые посвящены комплексному историческому и историко-краеведческому исследованию древней истории и средневековья Витебщины.

Алексей Парфенович Сапунов известен как один из видных историков Беларуси и России XIX–XX вв. Проявляя себя в различных видах деятельности, он везде добивался успеха. Будь то работа педагогом, или же сотрудником губернского отдела статистики, или организатором по открытия музеев – А. П. Сапунов везде оставил часть своего таланта и творческой энергии.

Помимо общественно-политической работы А. П. Сапунов известен и своей масштабной научной деятельностью. Его перу принадлежит множество документальных публикаций и исследований по краеведению, этнографии, археографии, археологии.

Современный историк А. Подлипский с исключительной точностью назвал А. П. Сапунова «летописцем Витебщины», поскольку основной упор в своих научных работах учёный делал на свою родную губернию, и сегодня, благодаря его исследованиям, его земляки могут изучать историю родного края, узнавать об интереснейших находках и событиях, происходивших много веков назад.

Освоение А. П. Сапуновым «памятников времен древних» и долетописной истории Витебщины шло постепенно, по мере накопления и систематизации местных данных. Хотя археологическими раскопками Сапунов не занимался, но, тем не менее, совместно с Е. Р. Романовым он составлял археологические анкеты, публиковал сведения о городищах и курганах, а также собирал свою археологическую коллекцию.

Важное значение имели комплексные исследования историко-географического профиля конца 1880 – первой половине 1990 гг. По их итогам был опубликован цикл оригинальных работ А. П. Сапунова.

Особое место в изучении Витебских древностей заняла работа «Двинские или Борисовы камни».

Так как сами Борисовы камни – большие валуны с находящимися на них записями и крестами – находятся в бассейне реки Западной Двины, то они не могли не заинтересовать учёного. В предисловии Сапунов пишет: «Двинские или Борисовы камни, действительно, заслуживают самого внимательного и разностороннего изучения. Камни эти – лучшие и беспристрастные свидетели, что Белоруссия – страна искони русская, искони православная..» [1, с. 1]. Современные исследователи более точны, называя эти памятники символическим воплощением процесса христианизации и вытеснения предметов языческого культа. Однако это не уменьшает заслуг А. П. Сапунова в комплексном изучении этой группы памятников.

Учёный провел подробное обследование камней-валунов, присвоил каждому свой номер и дал их подробное описание.

Первый камень располагался недалеко от Полоцка вниз по Западной Двине. Сам камень красноватого оттенка и на нём был расположен крест и записи.

Второй камень был обнаружен на середине течении Двины. По мнению ученых, он являлся самым красивым, с хорошо видными надписями и крестом. Несколько раз его пытались уничтожить, но из-за его огромных размеров этого сделать не получалось.

Следующий, третий камень, располагался недалеко от второго. Он имел более гладкую поверхность, был серого цвета. Отличался от всех он тем, что был самым большим среди остальных.

Четвертый камень находился недалеко от третьего и был самым маленьким из всех представленных. Камень был цвета красного гранита и на нём также отчётливо сохранились крест и надпись.

Все четыре валуна, по описанию А. П. Сапунова, содержали изображение шестиконечного креста и надпись: «Господи помози рабу своему Борису». Учёный сделал одну из первых реконструкций общего вида и надписи Борисова камня в Друе [2, с.77].

О последнем камне фактически ничего не известно. Сапунов лишь пишет что «Е. Р. Романов сообщает еще об одном – Борисовом камне, находящемся в с. Высоком Городце, Сенненского у. Могилевской губернии» [1, с. 27]. Однако никакого подробного описания учёный не оставил.

Труд «Река Западная Двина» также является одной из самых известных работ автора. Это издание представляет собой фундаментальную монографию, в которой собран масштабный и разнообразный исторический, археологический, географический и гидрографический материал. В предисловии учёный пишет о том, что существуют прекрасные издания, посвященные Волге и Днепру, но только Западная Двина, одна из главных исторических рек Русской земли, остаётся в забвении [3, с. 2]. Эта огромнейшая работа Сапунова сделала его известным далеко за пределами Беларуси и России. Его имя упоминалось в географических изданиях Англии, Германии, Франции.

Работа состоит из десяти глав, в которых представлен широкий спектр вопросов, касающиеся Западной Двины. Первая глава носит название «Западная Двина в древние и средние века» и содержит комплексный историко-географический обзор реки. Особенностью главы является то, что в ней выясняется упоминание Западной Двины в «Одиссее» Гомера. Помимо этого, в главе описывается всё, что происходило с рекой с самых древних лет. Сапунов упоминает некоторые аспекты, которые доказывают то, что о Западной Двине и о крае, в котором она расположилась, было известно с самых древнейших времен. Автор пишет о том, что водный торговый путь «Из варяг в греки» проходил по Днепру [3, с. 10].

Средневековье Витебщины представлено в научном наследии А. П.Сапунова более значительным объемом исследовательских разработок на основе широких и во многом оригинальных документов и материалов.

Самой масштабной работой А. П. Сапунова, несомненно, является «Витебская старина» (1883–1888). Изначально автором было задумано издание в шести сборниках, но в свет вышли только три – второй, четвертый и пятый. Второй и третий сборники находились в стадии разработки, но не были изданы, т. к. были не закончены.

Первый том «Витебской Старины» (1883) был целиком посвящён истории города Витебска. Кроме архивных рукописей и документов, нигде раньше не напечатанных, тут помещено много других материалов, извлечённых автором из разных специальных и редких или мало распространённых изданий, с целью облегчить интересующимся ознакомление с предметом; с этой же целью здесь помещены также известия о Витебске, встречающиеся у известных русских и польских историков [4].

В первый том вошло около 180 различных документов, касавшихся истории Витебщины. Издание начиналось подборкой фрагментов из русских и литовских летописцев о

Витебске. Далее представлены различные виды документов (грамоты, договоры, письма, послания), которые имеют отношение к развитию Витебска в годы высокого средневековья. В основном документы отражают религиозно-конфессиональное положение населения. Кроме этого, большая часть документов представлена сведениями о торговых отношениях Витебска с Ригой [5].

Пятый том «Витебской старины» был издан в связи с 50-летием ликвидации церковной унии и воссоединением православных с униатами (1839). Свое отношение к этому событию Сапунов выразил не только выпуском сборника, но и предисловием, напечатанным в нем. Тут он писал о том, что воссоединение имеет огромное значение не только для Беларуси, а для вселенской церкви в том числе. Он говорит о том, что пройдет еще много времени, прежде чем религиозный вопрос перестанет затрагиваться, в какой бы то ни было стороны жизни нашего [5, с. 1]. Как и в первом томе, здесь Сапунов начал с известий русских летописей (990–1231). В основном, документы, внесенные в этот сборник, представлены грамотами, но изредка можно встретить указы и служебную переписку.

Чтобы составить пятый том, учёный отобрал 476 архивных документов. 89 из них были полностью напечатаны, а остальные приведены в виде выдержек или указывались только их заголовки. Что касается сведений о Витебске периода средневековья, то здесь представлено всего 13 документов, которые дают представление о религиозной жизни Витебщины 1000–1498 года [6].

И в наши дни невозможно в полной мере оценить вклад А. П. Сапунова в изучение города Витебска. В XIX–XX вв. Витебск выделялся среди остальных губернских городов своей обширной антологией научных и литературных работ. И в этом есть огромная заслуга А. П.Сапунова. Ведь именно он внедрял в массы мысль о том, что необходимо исследовать местность, изучать литературу и народное творчество. Научные и литературные труды Сапунова не теряют своего значения до сих пор.

Литература

1 Сапунов, А. П. Двинские или Борисовы камни / А.П. Сапунов. – Витебск: Типография Витебского Губернского Правления, 1890. – 31 с.

2 Дучыц, Л. У. Барысавы камяні / Л.У. Дучыц // Археалогія і нумізматыка Беларусі: энцыклапедыя / рэдкал.: В.В. Гетаў [і інш.]. – Мінск: БелЭн, 1993. – 77 с.

3 Сапунов, А. П. Река Западная Двина / А. П. Сапунов. – Витебск : Типо-Литография Г. А. Маркина, 1893. – 640 с.

4 Стукалич, В. К. А. П. Сапунов. К 25-летию его учёной и литературной деятельности / В. К Стукалич. – Витебск, 1905. – 39 с.

5 Сапунов, А. П. Витебская Старина / А. П. Сапунов. Витебск, 1883. – Т.1. – 664 с.

6 Сапунов, А. П. Витебская Старина : материалы для истории Полоцкой епархии / А. П. Сапунов. – Витебск, 1888. – Т.5. – Ч.1. – 650 с.

УДК 393(476.2-37Жлобін)

В. І. Глузд

ТРАДЫЦЫІ ПАХАВАЛЬНАЙ АБРАДНАСЦІ ЖЛОБІНШЧЫНЫ

Артыкул прысвечаны асэнсаванню аднаго з відаў сямейнай абрадавай паэзіі – пахавальнай абраднасці і галашэнняў, якімі завяршалася зямное жыццё чалавека. Увага засяроджана на вырашэнні важнага тэарэтычнага пытання ў фальклярыстыцы – мясцовай спецыфікі пахавальнай абраднасці. Падрабязна разгледжаны і прааналізаваны структурныя кампаненты пахавальнага абрадавага комплексу аднаго з раёнаў Гомельскай вобласці – Жлобінскага.

Нараджэнне і смерць – натуральныя адваротныя працэсы, якія спакон вякоў хвалявалі людзей. Ці існуе “той свет”? Калі існуе, то як дастойна правесці туды памерлага? Як зрабіць, каб нябожчык не “забраў з сабою” каго-небудзь з сям’і?

Вырашэнне гэтых пытанняў не магло не адбіцца на традыцыях пахавальна-памінальнай абраднасці, якая была лагічным працягам жыцця чалавека. Як слушна адзначыў Я. Карскі, “абрады пры пахаванні чалавека з’яўляюцца натуральным завяршэннем народных абрадаў і звычаяў, якія суправаджаюць галоўныя з’явы ў жыцці чалавека: нараджэнне, жаніцьбу. У пахавальных абрадах тыя, хто застаўся ў жывых, развітваюцца з чалавекам, які завяршае сваё зямное існаванне і пачынае з гэтага моманту, паводле ўяўленняў народа, іншае – замагільнае” [1, с. 388]. Варта адзначыць, што пахаванне на тэрыторыі Жлобінскага раёна адбываецца ў строгай паслядоўнасці рытуалаў з абавязковым выкананнем усіх структурных кампанентаў, на якіх і засяродзім увагу.

Заўважым, што надзвычай важным этапам з’яўляецца падрыхтоўка да пахавання, калі адбываецца абмыванне вадой памерлага і яго “обряжение”: “Памёр чалавек. Родныя просяць чужых людзей памыць яго, каб на той свет ішоў чыстым. Калі памёр мужчына, то яго мыюць толькі мужчыны, калі памерла жанчына, то – жанчыны” (запісана ў в. Верхняя Алба). У прыведзеным рытуале звычайна прымаюць удзел толькі мужчыны і жанчыны, якія былі або суседзямі, або сябрамі нябожчыка, сваякі да гэтага абраду не дапускаюцца: “Ну, ужо когда чалавек паміраў, дык звалі саседзяў, каб яны яго памылі, адзелі, таму што родным эта дзелаць нельзя” (запісана ў в. Марусенька).

Падкрэслім, што асвечаная вада з’яўляецца і сёння адным з найважнейшых сродкаў пры правядзенні пахавальных абрадавых рытуалаў: “Свяшчэннік крэпіць ямку святой вадой. Ваду наліваюць у стакан і крэпяць каласком” (запісана ў в. Верхняя Алба). Акрамя абавязковага апошняга абмывання чалавека, у некаторых вёсках Жлобінскага раёна адзначаецца прысутнасць момантаў “ачышчэння” вадой таго месца, дзе знаходзілася труна з нябожчыкам: “Пасля таго, як памёршага ўнасілі, то мылі палы вадой з крыніцы” (запісана ў в. Мормаль). Таксама ўстойліва захоўваецца звычай абмывання вадой рук чалавека, які прыйшоў з могілак (незалежна ад таго, пахаванне там было ці памінкі): “Когда прыязджалі с кладбішча, абязацельна мылі рукі перад тым, як сесці за стол” (запісана ў в. Марусенька).

Людзей, якія выконвалі пахавальныя галашэнні па ўсяму раёну, называлі “пеўчымі”, або “плакальшчыцамі”, Яны прасілі Бога, каб прабачыў нябожчыку яго грахі, адкрыў дзверы ў рай. За дапамогу людзі давалі “пеўчым” розныя рэчы, зрэдку – грошы: “Людзей, што ў нас галасілі, пеўчымі мы называлі. І маю матку звалі атпяваць. Яна малілась. Ім за гэта падаркі даюць” (запісана ў в. Гарадок). Па колькасці “пеўчых” іншыя людзі маглі меркаваць аб тым, наколькі памерлага любілі сваякі: “Раньше считалось, чем больше плакальщиц придет, тем более дорогой человек” (запісана ў г. Жлобін). Ёсць звесткі, што ў в. Малевічы “пеўчых” не было (“Людзей не аплаківалі”). У в. Верхняя Алба акрамя “пеўчых” прымалі ўдзел у падрыхтоўцы да пахавання жанчыны, якіх называлі “бабкі-малельшчыцы”. Задачай іх было чытаць малітвы каля нябожчыка, выконваць “бажэственныя” песні. У гэтай жа мясцовасці для адпявання таксама запрашаецца свяшчэннік, які павінен маліцца перад тым, як труну выносяць з хаты, і на могілках непасрэдна перад пахаваннем (“Назаўтра запрашаюць свяшчэнніка. Ён чытае малітвы”).

Акрамя чыста практычных засцерагальных прыёмаў, выконваецца цэлы шэраг магічных дзеянняў: завешванне люстэрка (“Закрывалі зеркала чорнай якой-небудзь накідкай” (запісана ў в. Марусенька), “Зеркала завешивали, потому что зеркала – вход в потусторонний мир” (запісана ў г.Жлобін)), “абкідванне” галінкамі ёлак (“Машыну ці каня, на якім гроб вязуць, нада абкідваць ёлкай. А пасля пахавання аднесці іх у лес” (запісана ў в. Салтанаўка)), апрананне роднымі адзення адпаведнага колеру і г. д.

(“Насілі чорны платок ілі шарф на шэі дзевяць дней. Астанаўлівалі часы, калі быў у доме пакойнік” (запісана ў в. Марусенька)).

Як вядома, у сістэме народных вераванняў важнае месца займаюць традыцыйныя забароны і засцярогі для людзей, якія тым ці іншым чынам з’яўляюцца ўдзельнікамі пахавання. Напрыклад, людзям забараняецца глядзець у акно на пахавальную працэсію, спаць у такія моманты (“Калі харанілі каго-небудзь і ўжо ішлі на могілкі, нельга было глядзець з вакна на гэта. Нельга было спаць у гэты час” (запісана ў г. Жлобін)). Невыпадкова бацькі будзяць малых дзяцей тады, калі пахавальная працэсія праходзіць каля хаты гэтай сям’і. Акрамя таго, у в. Мормаль існуе забарона замінаць пахавальнай працэсіі (пераходзіць перад ёй дарогу, абганяць), садзіцца на месца, дзе стаяла труна з нябожчыкам, бо гэта, лічылася, вяло да няшчасця: “Не нада садзіцца на тое месца, дзе пакойнік. Калі пакойніка вязуць, нельзя пераязжаць дарогу”. Жыхары в. Марусенька гаварылі: “Нельзя громка крычаць у хаце, ругацца”. Не дазваляецца класці ў труну фотакарткі або рэчы жывых людзей. У гэтай жа вёсцы таксама існавала павер’е, што ведзьма з мэтай нашкодзіць душы нябожчыка ці яго родным можа ператварыцца ў любую свойскую жывёлу, таму іх забаранялася пускаць у хату: “Нельга была ў дом пускаць какіх-небудзь жывотных. Думалі, што эта какая-небудзь ведзьма, каторая жывёт у дзярэўні, прэвращілась у ката, напрымер, ілі ў сабаку, штоб нашкодзіць родным і не пусціць душу пакойніка на неба, у рай, а адправіць яе ў ад”. Магчыма, што з такой жа мэтай тут забараняецца адкрываць вокны, а ў г. Жлобін – дзверы, пакуль чалавек не будзе пахаваны. Галоўным правілам як пры пахаванні, так і пры памінальных рытуалах было папярэджанне людзей аб тым, што нельга наступаць на магілы. Так імкнуліся засцерагчы грэшнікаў ад раптоўнай смерці. Паводле сведчанняў жыхароў в. Марусенька, забаранялася “сям’і нябожчыка гуляць яшчэ месяц пасля пахарон”, каб не пакрыўдзіць памяць памерлага.

Што датычыць канкрэтна народных вераванняў, звязаных з самім нябожчыкам, то існуе таксама шэраг забарон. Напрыклад, у в. Салтанаўка вераць, што, каб дапамагчы душы без перашкод пакінуць “наш свет”, трэба прытрымлівацца наступных правіл: “Калі плачам аб пакойным, нельзя гаварыць: “На каго ты нас пакінуў”, а то ён можа не адысці ў той мір. Плоха пра пакойніка за 40 дней не гавораць, бо ён тожа можа астацца”.

Сярод традыцыйных забарон вылучаюцца тыя, якія датычацца толькі цяжарных жанчын і былі створаны з мэтай аховы дзіцяці ад хвароб і смерці: “Дзеўкі, што бярэменныя былі, дак ім доўга сядзець каля пакойніка не давалі, бо думалі, што дзіця хворае народзіцца. У нас быў такой случай, што адна дзеўка сільна ўжэ плакала возле пакойніка, дак дзіця хворае радзілася і скора памерла” (запісана ў в. Марусенька).

Трэба адзначыць, што колькасць забарон, звязаных з пахавальнай абраднасцю, вельмі вялікая. Страх чалавека перад смерцю прымушаў яго асцерагацца розных рэчаў, выконваць уведзеныя продкамі прадпісанні, каб выратаваць сябе.

Абавязковая ўмова пры вынасе труны – вынясенне нябожчыка ўперад нагамі. Памерлага могуць несці на руках мужчыны або везці на машыне, перад якой нясуць крыж: “Нябожчыка выносяць з хаты ўперад нагамі, ставяць на машыну труну або яе нясуць на руках мужчыны. Упорадзе нясуць крыж” (запісана ў в. Верхняя Алба). Тут існуе правіла, што трэба прыпыніцца на скрыжаванні дарог, каб чалавек мог назаўсёды развітацца са сваёй вёскай і яе жыхарамі. Цікавай асаблівасцю было тое, што на руку людзі павінны былі павязваць хусцінку, пасля пахавання яна захоўвалася: “Калі хароняць чалавека, трэба несці вянкі ў платочках, а потым іх трэба было захоўваць” (запісана ў г. Жлобін).

Удава таксама з’яўляецца абавязковай удзельніцай пахавальных рытуалаў. Яна павінна несці абраз перад пахавальнай працэсіяй: “Икону на кладбище должна нести впереди всей процессии только вдова. Только вдова – женщина. Ни в коем случае не молодые, не родственники. Может быть родственники, но вдова” (запісана ў г. Жлобін).

На могілках праходзіць апошняе развітанне родных і знаёмых з нябожчыкам: “Родныя падыходзілі, прашчаліся з чалавекам, цалавалі яго ў лоб, у рукі і адыходзілі” (запісана ў в. Марусенька). Звычайна людзі пры апусканні труны ў яму кідаюць на яе жменьку зямлі (яна, як і вада, – незаменны сродак пры выкананні пахавальных рытуалаў).

Варта адзначыць, што ў пахавальнай абраднасці знайшлі адлюстраванне прыкметы і павер’і, якія сведчаць пра многавекавыя назіранні людзей за абрадамі такога тыпу. Дрэннай з’яўляецца прыкмета, якая вядзе да яшчэ адной смерці ў сям’і, калі чалавек звальваецца ў магілу, якую сам і выкапаў, ці калі на наступны дзень магіла сама абвальваецца: “Калі капалі магілу, і той, хто капаў, зваліцца туды, значыць, яшчэ нехта памрэ ў сям’і, для якой капаюць яму. Альбо калі ўжо закапаная магіла абвальвалася на другі дзень, таксама было знакам таго, што нехта з сям’і памрэ” (запісана ў в. Марусенька). Таму родзічы нябожчыка вельмі старанна падыходзяць да выбару людзей, якія павінны выкапаць магілу, бо, па меркаваннях старых людзей, ад працы “магільшчыкаў” залежаць здароўе і лёс дадзенай сям’і. Добрай прыкметай лічыцца, калі на могілках не застаецца прынесенай сваякамі ежы: “Значыць, умершы прыходзіў і прыняў гасцінец ад родных” (запісана ў в. Нівы).

Асаблівае значэнне надаецца памінанню чалавека на працягу першага года пасля смерці і штогадовым памінкам. Жыхары г. Жлобіна вераць у тое, што “до третьего дня человеку умершему показывают рай и ад, до девятого дня ему дают посмотреть на свои грехи со стороны, с девятого до сорокового – он находится с нами. После сорокового дня душа улетает либо в рай, либо в ад”, таму строга выконваюць памінальныя абрады ў гэтыя дні, заказваюць службу ў царкве. З вышэйадзначанага можна зрабіць вывад, што людзі, нягледзячы на іх забабоны і язычніцкія традыцыі, верылі ў існаванне нейкай вышэйшай сілы, баяліся яе і стараліся замаліць свае грахі, каб пасля смерці трапіць у “лепшы свет”. Цікава яшчэ тое, што ў в. Гарадок адпаведныя памінальныя дні называюць дзевяцінамі і саракавінамі, а ў в. Малевічы трэці дзень наогул не адзначаюць: “Три дня не отмечали, а были только 9 дней, 40 дней и год. 9 дней отмечали родственники, 40 дней – собирались на кладбище, потом дома после двух часов был обед”.

Памінальны стол у дзень пахавання – адзін з асноўных кампанентаў абраду. У в. Верхняя Алба яго называюць “абед”. Боршч, каша, бліны – звычайна такія стравы прысутнічалі на кожным памінальным стале. Колькасць іх таксама акрэсленая: тры, сем або дзевяць. Існуюць варыянты гатавання посных страў: “Калі чалавек памёр у пост, то абавязкова на “абедзе” павінна быць усё поснае”. Была яшчэ адна абавязковая страва, якой трэба было пачаставацца кожнаму прысутнаму – гэта “канон” (“На стол ставяць канон (у міску наліваюць вады, крышаць булку, сыплюць сахар або кладуць мёд). Кожны павінен узяць тры разы”). У в. Малевічы яе называюць “кануна” – гэта абед для нябожчыка, які святцілі ў царкве, інгрэдыенты былі прыкладна такімі ж: “Пакойнаму нясут кануну, эта быў яго абед. Хлеб адпраўлялі ў цэркаў з вадой і ўсе далжны былі папробаваць. Патом толька елі суп і боршч”. На могілкі ж звычайна кладуць пасвечаныя яйкі, канфеты, пасху, ставяць гарэлку. У в. Марусенька на талерцы 40 дней астаўляюць кавалачкі хлеба і каўбасы, келіхі з гарэлкай (“Лічаць, што душа памершага будзе кушаць тое, што ляжыць на тарэлке”).

Акрамя памінак, у час першага года пасля смерці, існуюць яшчэ дні, калі людзі штогод прыходзяць на могілкі да памерлых родзічаў (Радуніца, Дзяды): “На могілкі ходзім на Радаўніцу ды ў дзень пахарон” (запісана ў в. Гарадок). Але не ўсюды Радаўніца – гэта дзень ушанавання памерлых, напрыклад, у в. Малевічы гэтым днём лічаць наступны пасля Вялікадня чацвер: “Вместа Радуніцы на магілу ходзяць на мёртвы дзень (у чацверг) – гэта пасля Пасхі”.

Людзі таксама вераць у магічнасць сноў. Яны лічаць, што такім спосабам нябожчык стараецца напомніць аб сабе, просіць, каб чалавек прыйшоў да яго на магілу.

Гэтым абумоўлены і засцярогі, адлюстраваныя ў сне чалавека: “А калі сніцца пакойны і заве з сабою, то ісці з ім нельга, бо памрэш хутка і сам” (запісана ў в. Марусенька).

Разнастайны характар незвычайных дзеянняў з пункта погляду чалавека, які не знаёмы з усімі акалічнасцямі выканання пахавальных абрадаў, сведчыць аб жаданні родзічаў памерлага, знаёмых або проста людзей, якія выпадкова апынуліся сведкамі працэсу пахавання, выказаць свае пачуцці, дагадзіць душы нябожчыка, засцерагчы сябе ад негатыўнага ўздзеяння тых прадметаў, якія кантактавалі “са смерцю” і маглі захаваць у сабе адмоўную энергетыку. Усе правілы паводзін пры правядзенні абрадаў дадзенага цыкла заснаваны на вопыце і практычным выкарыстанні іх нашым народам.

Пахавальныя абрады былі і застаюцца актуальнай тэмай для вывучэння і аналізу. Яны сведчаць пра ўстойлівасць захавання і багацце міфалагічных ўяўленняў беларусаў, іх адметныя этнічныя асаблівасці.

Літаратура

1 Карскі, Я. Беларусы / Я. Карскі; уклад. і камент. С. Гараніна і Л. Ляўшун; навук. рэд. А. Мальдзіс; прадм. Я. Янушкевіча і К. Цвіркі. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 2001. – 640 с.

УДК 37.091.212.2:37.091.33:811’34’243

Д. Г. Годунова

ТЕСТ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена изучению вопроса о контроле сформированности умений речевой деятельности, а именно умений чтения на иностранном языке на основе тестовых заданий, поскольку на сегодняшний день контроль усвоения и понимания учебного материала при помощи тестов всё сильнее привлекает к себе внимание. Изучение методической литературы по проблеме подготовки, разработки и составления тестов для контроля умений чтения на иностранном языке, позволило сделать некоторые обобщения и выявить самые распространенные и популярные типы тестов, которые нашли свое отражение в данной статье.

Одной из целей обучения иностранному языку в современной школе является формирование коммуникативной компетенции для совершенствования умений иноязычного речевого общения в контексте межкультурного взаимодействия и диалога культур, что предполагает овладение школьниками всеми видами речевой деятельности, в том числе и чтением. В связи с этим при обучении иностранному языку остро встает вопрос о постоянном отслеживании и контроле динамики процесса формирования умений речевой деятельности. На сегодняшний день контроль усвоения и понимания учебного материала при помощи тестов всё сильнее привлекает к себе внимание не только педагоговноваторов, но и начинающих свою педагогическую деятельность молодых специалистов. А так как система контроля знаний является не совсем совершенной на данном этапе в связи с недостатками критериев оценки и реальной тратой времени на обработку результатов контроля, тестовые задания стали применятся всё чаще как для учеников средних учебных заведений, так и для студентов вузов.

С точки зрения многих методистов, тестирование является наиболее эффективным средством контроля обученности не только иностранному языку, но и многим другим учебным предметам. Сегодня тестирование проводится в целях отбора абитуриен-

тов высших учебных заведений, колледжей, профессиональных училищ и даже профильных классов. Как показывает практика, тестирование – это наиболее объективный и корректный способ выявления учебных достижений обучаемого, определения соответствующего уровня, кроме того, зачастую тестирование помогает выявить некоторые психофизические особенности развития обучающихся, такие как усидчивость, целеустремленность, собранность, настойчивость и упорство.

Многие учителя и преподаватели вузов считают, что тестирование делает процесс педагогического контроля знаний обучаемых наиболее результативным, особенно при грамотном использовании современных информационных технологий.

Методическая литература по иностранным языкам сегодня предлагает огромное количество готовых тестов, которые учителя-предметники могут иметь в своем распоряжении для контроля уровня сформированности всех умений и навыков. Однако часто возникает необходимость в разработке или составлении тестов самим педагогом на основе конкретного аутентичного или адаптированного материала. Иногда преподаватели занимаются разработкой тестовых заданий с целью дифференциации и индивидуализации процесса обучения иностранному языку.

В данной статье обратимся к более частному вопросу, а именно к тестированию умений чтения на иностранном языке и разработке тестов, контролирующих эти умения.

Прежде всего хочется отметить, что разработка тестовых заданий к тексту по чтению должна соотноситься с целью, которую преподаватель или школьный учитель хочет достичь. Например, важно ли понимание идеи или определение темы текста, более детальное понимание прочитанного, установление последовательности событий или только извлечение полезной и нужной информации из предлагаемого текста.

Рассмотрим весь процесс поэтапно. На первом этапе учителю необходимо приложить все усилия к отбору текстов, на материале которых будут составляться тесты или тестовые задания. Тексты должны быть интересными, познавательными и соответствующими возрасту тестируемых учеников, что немаловажно. Тесты должны быть составлены на основе повествовательных текстов, богатых фактическим материалом и деталями, существенными для понимания текстов. Педагог должен стремиться к тому, чтобы задания излагались ясно, просто и обеспечивали более или менее однозначный ответ на вопрос. Тест нужно наполнять теми вопросами, которые будут посильны для учеников данного возраста и соответствовали бы уровню их умственного развития. Также необходимо принимать во внимание стилевые характеристики текстов. Тесты для контроля понимания художественного текста должны содержать вопросы, касающиеся деталей произведения, темы произведения, стиля произведения. А если педагог тестирует понимание научного текста, то необходимо включить вопросы на понимание основной идеи и выявление фактического содержания.

Второй этап связан напрямую с подготовкой тестовых заданий. Изучение методической литературы по проблеме подготовки, разработки и составления тестов для контроля уровня сформированности навыка чтения позволило нам сделать некоторые обобщения и выявить самые распространенные типы тестов. Наиболее популярная разновидность тестов – это тесты на выбор правильного варианта среди предложенных трех или четырех значений. Сочетание правильного ответа и альтернативных неправильных ответов стимулирует мыслительные процессы и побуждает учащегося к размышлению и активизации всех составляющих мыслительной деятельности. Также очень эффективны задания на выявление действующих лиц, встречающихся в тексте, по их действиям и поступкам, внешним признакам. А если в тексте содержится прямая речь, то можно определять героев по их высказываниям. Это приведет к более углубленному пониманию текста.

Также для контроля понимания в процессе чтения целесообразно использовать тесты множественного выбора в следующих разновидностях:

– выбор правильного ответа на вопрос;

– завершение начатого высказывания на основе предложенных тезисов;
– расположение по порядку, группировка фактов;
– перекрёстный выбор, установление соответствий;
– вычеркивание специально вставленных лишних слов;
– заполнение пробелов специально пропущенными словами [1].

Следующий вид тестовых заданий, которые можно предложить обучаемым для контроля умений чтения, – это задания на выбор альтернативных ответов. По-другому это может называться *true/false items*. Кроме того, можно добавить еще один вариант: *not stated* (‘не сообщается’). Такие задания составляются довольно легко, однако существует точка зрения, что тестируемые зачастую просто угадывают правильный ответ. Вопросы в таких заданиях должны быть четко сформулированы и абсолютно понятны для тестируемых. Также следует помнить, что вопросы к тексту в задании должны располагаться в таком порядке, в каком дается информация в исходном тексте.

Еще одним видом заданий могут выступать короткие ответы (*short answers*), когда тестируемый должен дать короткий ответ на поставленный вопрос. Данная методика контроля подходит для различных видов чтения на этапе контроля понимания содержания текста в целом. Все вопросы должны быть сформулированы на простом языке, который будет понятен учащимся, вопросы не должны быть сложнее языка самого текста. Кроме того, при таком задании педагогам не рекомендуется снимать оценку ученику за грамматические, пунктуационные или орфографические ошибки, поскольку основная задача тестовых заданий по чтению – контроль уровня сформированности конкретно этого навыка.

Также очень интересным и в то же время очень эффективным видом тестовых заданий является перенос информации (*information transfer*). Зачастую такое задание предполагает заполнение таблиц, соотнесение рисунков с подписями, прокладывание маршрутов или даже обозначение указателей. Такой тип подходит для проверки понимания последовательности событий или описания действий и ситуаций, происходящих с главными героями.

При составлении и разработке тестов, важно помнить, что каждый последующий вопрос в тесте не должен зависеть от предыдущего вопроса. Такое явление может быть только в двух случаях. Во-первых, когда предыдущее задание содержит некую подсказку для последующего, а во-вторых, когда, не зная ответа на предыдущий вопрос, невозможно выполнить следующее задание [2].

Третий этап связан с психологической готовностью обучаемых к выполнению тестовой работы. Учитель обязательно должен психологически настроить учащихся к выполнению теста, т. е. ознакомить их с построением вопросов и ответов, техникой заполнения карточки ответов и обязательно критериями оценки. Важно предупредить учащихся, что невнимательность и неаккуратность заполнения карточки может привести к неправильным выводам об уровне сформированности их умений.

В завершение хочется отметить, что спектр тестовых заданий может быть необыкновенно широк и разнообразен. Каждый педагог выбирает сам, какой вид теста ему разработать, какие задания будут наиболее приемлемыми в данном тесте и сколько их будет, и зависеть это будет, конечно же, от тестируемой аудитории, от типа текстов и преследуемых целей. Но в каждом случае следует стремиться к тому, чтобы итоговые задания, применяемые для контроля уровня сформированности указанных речевых умений, как можно ближе соответствовали предъявляемым к таким заданиям требованиям. Все это возможно только при точном соблюдении правил составления тестовых заданий.

Литература

1 Методика составления тестов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://inyaz.bobrodobro.ru. – Дата доступа: 05.03.2018.

2 Тестирование как одна из форм контроля и обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/testirovanie-kak-odna-iz-form-kontrolya-i-obucheniya-inostrannomu-yazyku. – Дата доступа: 01.03.2018.

УДК 37.091.33-027.22:004:811.111

В. В. Головейко

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье поднимается вопрос о возможности использования компьютерных программ в процессе обучения английскому языку. Указываются основные направления использования информационных технологий на уроке иностранного языка, а также освещаются преимущества их применения на разных уровнях формирования речевой деятельности учащихся. Утверждается, что использование электронных ресурсов повышает эффективность образовательного процесса.

В век тотальной компьютеризации вопрос о необходимости внедрения компьютерных программ в обучающий процесс актуален как никогда прежде. Использование интернет-технологий на уроке английского языка может послужить дополнительным ресурсом для решения следующих образовательных задач:

– формирование и совершенствование языковых навыков;

– формирование и совершенствование коммуникативной компетентности;

– повышение мотивации;

– создание различных языковых ситуаций для развития умения иноязычного общения;

– расширение объема знаний о социальной и культурной стороне страны изучаемого языка.

Компьютерные технологии предусматривают широкий спектр подачи информации и позволяют использовать разноуровневые упражнения, которые могут помочь в реализации перечисленных выше задач. Задачей педагога является правильный подбор этих ресурсов [1, с. 102].

В этой статье будут рассмотрены основные направления использования информационных технологий на уроках английского языка, а также преимущества использования компьютерных программ на разных уровнях формирования речевой деятельности.

На уроках английского языка допускается использование обучающих программ, записанных на цифровых носителях: CD-диски с обучающими программами “Reward”, “Bridge to English” и др. Также возможно использование программы Power Point для создания презентаций, которые можно использовать как наглядные обучающие пособия. Их можно применять при введении фонетического, лексического, грамматического материала, а также при их помощи можно презентовать информацию о культуре и традициях страны изучаемого языка. Материал, представленный при помощи презентации, делает процесс обучения более привлекательным и адаптированным для запоминания. Метод презентации можно использовать и для самостоятельной работы учащихся. Преимущество использования компьютерной программы Power Point заключается в том, что она значительно упрощает проектную деятельность. Создание презентации позволяет использовать индивидуальный подход в обучении. Например, дает возможность учащимся самим выбрать наиболее интересующую их тему, таким образом стимулируя их проявлять больше творчества при создании собственного проекта.

Наиболее важным источником развития коммуникативной компетенции является использование интернет-ресурсов. Они дают доступ к широкому спектру англоязычной информации. Наиболее успешно интернет-ресурсы могут применяться для погружения учащихся в англоязычную среду во время урока, а также за пределами школы. Последнее актуально в условиях школьной программы, когда ограничение по времени не позволяет полностью ознакомить учащих с изучаемой темой. Таким образом, интернет-ресурсы могут служить источником более глубокого изучения иноязычного материала. Для работы с интернет-ресурсами существуют методические рекомендации для учащихся с перечнем рекомендуемых сайтов.

В условиях стремительной компьютеризации всех сфер человеческой деятельности в сфере образования особенно распространены мультимедийные технологии. Под ними подразумевается текст, звук, видео, объединённые в один продукт. На интернет-портале YouTube размещено большое количество видеороликов, посвященных английскому языку. Многие из этих роликов сняты носителями языка, что может быть особенно полезно при освоении иноязычной речи. Некоторые ролики имеют интересный сюжет и могут быть впоследствии использованы для оттачивания навыков восприятия речи на слух. На портале YouTube без проблем можно отыскать информацию на тему фонетических явлений, а также грамматических конструкций. Вся эта информация может быть использована как вспомогательная не только на уроках английского языка, но и при самостоятельной работе учащихся над совершенствованием речевых навыков. Также можно использовать фонетическую базу сайта Forvo. Девиз сайта “All the words in the Word. Pronounced” соответствует содержанию этого ресурса. На сайте находится множество записей произношения слова самими носителями языка.

После рассмотрения возможных информационных ресурсов необходимо определить их функции в формировании различных навыков учащихся.

1. Формирование фонетических навыков. С помощью информационных технологий при формировании фонетических навыков используют прием визуализации работы артикуляционного аппарата. Также тренировочное видео позволяет прослушивать речь на английском языке. При помощи паузы и регулятора скорости можно разбить предложения на отдельные фразы. Их произношение можно изучать, параллельно сопоставляя звуковую и графическую формы слова. Использование микрофона во время функции автоматического контроля произношения может помочь учащемуся самостоятельно скорректировать свой навык. При помощи презентации можно представить список слов для отработки фонетического навыка. Также при помощи компьютерных программ можно записать слова или фразы учащегося с целью их самоконтроля, ведь учащиеся не всегда замечают разницу между тем, что они думают, и тем, что они произносят.

2. Формирование грамматических навыков. Использование информационных технологий на уроках введения грамматики, а также на этапе тренировки или контроля грамматических навыков возможно при любой теме на всех этапах обучения. В данном случае целесообразнее использовать презентацию как средство введения и электронные тесты как средство контроля и тренировки. Преимущество компьютерных технологий заключается в возможности работы с таблицами, цветовой гаммой, схемами, изображениями, шрифтами, голосовым сопровождением и т. д. При ручном оформлении это все отнимает значительно больше времени. В наши дни презентация позволяет привлечь и удержать внимание учащихся, что способствует лучшему усвоению и запоминанию грамматического материала. В пользу экономии времени также говорит и тот факт, что преподавателю не надо тратить время на записи на доске.

Что касается контроля уровня грамматических знаний, то использование информационных технологий открывает доступ к множеству интересных тестов, направленных не только на выбор правильного варианта ответа, но и на ручной ввод. Стоит упомянуть о том, что для помощи учащимся существует большое количество вспомога-

тельной информации на интернет-порталах, а также прямая консультация с носителями языка на специальных сайтах. Это может быть полезно для понимания грамматических тонкостей английского языка. Если нет возможности обратиться к носителю языка на уроке, то в качестве употребления языковых шаблонов можно использовать имеющиеся видеоматериалы.

3. Формирование лексических навыков. Ресурсы презентации также можно использовать на этапе ввода новых лексических единиц. Информационные технологии в целом могут оказать визуальную поддержку, предоставить дополнительный справочный материал (дефиницию). А закрепление и контроль усвоения лексических навыков позволяют произвести игровые и тестовые компьютерные программы, которые предоставляют доступ ко всем видам упражнений, поэтому могут быть использованы для разных видов упражнений на уроке. При применении информационных технологий возможны следующие виды работы:

– дифференцированные упражнения на нахождение, группировку слов, расположение слов в определенном порядке, выписывание слов с каким-либо признаком, сопоставление или нахождение словосочетаний;

– упражнения на запоминание звуковой формы слова: проигрывание новых слов, группировка слов с определенным звучанием, выборка знакомых слов из группы слов, сходных по звучанию и т. д. [2, с. 41–47].

4. Обучение аудированию. Информационные технологии позволяют сформировать фонетические навыки аудирования, провести контроль правильности понимания прослушанного текста, предоставить доступ к фонетическому материалу из страны носителей языка.

5. Обучение говорению. Компьютерные программы предоставляют площадку для формирования навыков говорения: при помощи интернет-чатов возможна организация общения с носителями языка.

6. Обучение чтению. Варьирование поля восприятия и темпа предъявления текста, изменение расположение текста, возможность убрать абзацы и какие-либо другие разделения текста – все эти приемы возможны благодаря современным информационным технологиям. Также при помощи компьютерных технологий есть возможность провести на уроке английского языка закрепление рецептивных лексических и грамматических навыков чтения; совершенствование умений извлечения из текста смысловой информации; оказание справочно-информационной помощи (за счет использования автоматических словарей, электронных энциклопедий); контроль правильности и глубины понимания прочитанного текста.

7. Обучение переводу. На просторах Интернета существует множество сайтов и программ с уже сформированной базой для формирования и закрепления лексического запаса, контроля грамматических навыков перевода и его правильности.

Как видно из всего вышеизложенного, в современном мире уже нельзя игнорировать информационные технологии. Несомненно, они не могут полностью заменить классно-урочную систему образования и учебные пособия на печатной основе, но могут послужить опорой и хорошей базой для создания системы упражнений, направленных на изучение английского языка в школе. Не используя современные информационные технологии, мы рискуем отстать от стремительно развивающихся реалий современного мира. Использование компьютерных программ значительно сокращает время, затрачиваемое на подготовку учебных материалов, способствует развитию интереса учащихся к изучаемому предмету и открывает доступ к неограниченному количеству учебных материалов – достаточно только знать, в каком направлении и какую технологию стоит применить для достижения поставленных задач.

Литература

1 Конышева, А. В. Английский язык: современные методы обучения / А. В. Конышева. – Минск.: Тетра Системс, 2007. – 352 с.

2 Цветкова, Л. А. Использование компьютера при обучении лексике в начальной школе / Л. А. Цветкова. // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 41–47.

УДК 316.37

К. В. Головко

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ «НЕЙРОТИЗМ» И «ЭКСТРАВЕРСИЯ» И ВОСПРИЯТИЕ СТРЕССА

Статья посвящена изучению взаимосвязи устойчивых характеристик личности, нейротизма и экстраверсии, и их взаимосвязи с восприятием стресса. В ходе исследования были опрошены 68 студентов ГГУ им. Ф. Скорины, с факультетов включительно: физического, биологического, психологии и педагогики и математического. В результате исследования была выявлена корреляционная связь между личностным фактором «нейротизм» и критерием «воспринимаемый уровень стресса».

Актуальность темы настоящего исследования определяется тем, что личность представляет собой особую характеристику, которую биологический индивид приобретает в ходе общественных отношений. Эта особая характеристика является устойчивой, что позволяет изучить её роль, а также образ поведения в процессе совладания со стрессовыми и трудноразрешимыми ситуациями. Установлено, что на одно и то же стресс – воздействие разные индивиды и реагируют и воспринимают по-разному. Тип восприятия стресса и направленность поведения в трудноразрешимых, стрессовых ситуациях существенно зависят от устойчивых, индивидуальных характеристик личности [1, с. 324]. В научных исследованиях, посвященных стрессу, непрерывно растет интерес к изучению вопроса взаимосвязи личностных особенностей с восприятием стресса, характером стрессовых реакций, их интенсивностью. Поэтому проблема стресса и его взаимосвязь с устойчивыми характеристиками личности не теряет своей актуальности.

Говоря о личности человека, мы в действительности называем совокупность черт, описывающих общее направление мыслей, чувств и поведения человека. От типа личности во многом и зависит реакция на стресс [2, с. 114].

Было проведено исследование с целью изучения роли устойчивых характеристик личности в совладании со стрессовыми и трудноразрешимыми ситуациями. А так же подтверждение гипотезы исследования, что личностный фактор «экстраверсия» и стресс связаны обратно пропорционально друг с другом, а между личностным фактором «нейротизм» и стрессом существует прямая взаимосвязь.

Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. В нем добровольно приняли участие 68 студентов. Из них студенты факультетов физического, биологического, психологии и педагогики и математического. Среди всех опрошенных составили 28 юношей (41 %) и 40 женщин (59 %). Средний возраст опрошенных составил 19–20 лет. Изучение особенностей устойчивых характеристик личности, нейротизма и экстраверсии и их взаимосвязи с воспринимаемым стрессом на примере личности студента обусловлено тем, что студенческая деятельность является эмоционально напряженным видом социальной активности личности и характеризуется постоянным присутствием выраженных стрессоров. Для преодоления стресса и стрессовых ситуаций студенты должны иметь такие качества как, например общительность, оптимизм, импульсивность, изменчивость,

беспечность. Студенты, имеющие энергичное поведение и лучшую социальную поддержку легче выражают стресс.

Для изучения устойчивых характеристик личности, нейротизм и экстраверсиия был использован «Пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста («Большая пятерка»)», для определения воспринимаемого уровня стресса «Шкала воспринимаемого стресса» (Sheldon Cohen, Tom Kamarck, Robin Mermelstein).

Для выявления взаимосвязи между двумя изучаемыми параметрами был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена.

Данные по общему показателю стресса в изучаемой выборке варьировались от 0 до 13 баллов. При этом среднее арифметическое значение (M) составило 5.6, со стандартным отклонением S = 2.769.

Данные исследования по пятифакторному личностному опроснику МакКрае – Коста («Большая пятерка») в изучаемой выборке варьировались от 15 до 69 баллов. При этом среднее арифметическое значение (M) по шкале «экстраверсия – инроверсия» составило 48,91, со стандартным отклонением S = 9,69. По шкале «нейротизм – эмоциональная устойчивость» (M) составило 47,22 при S = 12,369.

В ходе анализа взаимосвязи устойчивых характеристик личности и уровнем воспринимаемого стресса показал, что личностный фактор «экстраверсия» и стресс связаны обратно пропорционально друг с другом, однако достоверность данной взаимосвязи (p) составила $p < 0,60$.

Анализ взаимосвязи устойчивой характеристики личности «нейротизм» и уровня воспринимаемого стресса показал, что между личностным фактором «нейротизм» и стрессом существует прямая взаимосвязь. Коэффициент корреляции личностного фактора «нейротизм» в отношении критерия стресса составил $r = .366$ при $p < 0,02$. Данная взаимосвязь указывает на то, что высокие значения по шкале «нейротизм» прямо связаны с более высокими значениями шкалы воспринимаемого стресса. Высокие значения по шкале «нейротизм» характеризуют человека, как неспособного контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. У этих людей слабо развито чувство ответственности, но хорошо развито уклонение о реальности, капризность.

Выявленная взаимосвязь личностного фактора «нейротизм» и критерия «воспринимаемый уровень стресса» может указывать на то, что для людей с высоким значением по этому фактору характерно чувствовать себя беспомощными и неспособными справиться с жизненными трудностям. У них, как правило, низкая самооценка и повышенная склонность к переживаниям, подавленное настроение. Они с тревогой ожидают неприятностей, возможно, это повышает уровень стресса.

На основании статистических данных были сформулированы следующие выводы:

- чем выше уровень выраженности личностного фактора «нейротизм», тем выше уровень воспринимаемого стресса, следовательно, чем выше эмоциональная стабильность, тем ниже уровень воспринимаемого стресса.

Литература

1 Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 528 с.

2 Роль личности и стресса в развитии депрессивных расстройств у студентов / В. Б. Кузнецова, Г. Г. Князев, Е. А. Дорошева, А. В. Бочаров, А. Н. Савостьянов // Журнал неврологии и психиатрии, – 2016. – № 12. – С. 114–118.

УДК 37.091.33-027.22:811’243

Е. В. Горленко

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В работе рассматривается деловая игра как одно из наиболее эффективных средств обучения иностранному языку, а также как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка учащимися. В работе представлены основные характеристики деловой игры, структура и этапы её проведения, соблюдение которых позволит достичь положительных результатов в обучении иностранному языку.

Мотивация играет одну из наиболее важных ролей в изучении иностранного языка. На сегодняшний день существуют различные формы и средства, способствующие повышению мотивации учащихся, эффективно влияющие на результат процесса образования. Среди них традиционно особое внимание уделяется игровым методам.

Но что же такое игра? Игра – это неотъемлемая часть человеческой жизни. Знаменитый ученый Йохан Хёйзинг даже написал книгу в 1938 году «Homo ludens» (“Человек играющий”), в которой он размышляет о роли игры в жизни отдельного человека и в жизни всей человеческой цивилизации. Ведь и вправду, в какой-то степени наша жизнь и есть игра, в которой каждому из нас отводятся определённые роли. Например, роль заботливой матери, выдающегося педагога, учащегося или руководителя [1, с. 15].

Рассмотрим деловую игру, которая является одним из самых эффективных методов обучения. *Деловая игра* – это способ активизации мыслительной деятельности на занятии и стимуляции учебного процесса, который способствует:

- формированию языковых навыков и развитию речевых умений;
- развитию коммуникативных умений;
- запоминанию речевого материала;
- развитию внимания, памяти, мышления, воображения, всех познавательных процессов.

Почему необходимы деловые игры? Игра оживляет повседневность учебного процесса, усиливает интерес учащихся к изучаемому предмету, повышает степень усвоения ими материала. Игра – идеальный инструмент для развития продуктивного мышления [2, с. 10].

Основные характеристики деловой игры:

- процесс обучения характеризуется максимальной приближенностью к реальности;
- в деловой игре обучение участников происходит в процессе совместной деятельности; при этом каждый решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией;
- в деловой игре одним из ведущих является принцип диалогического общения участников;
- деловая игра – это не просто совместное обучение, это обучение совместной деятельности, умениям и навыкам сотрудничества;
- игра предоставляет возможность каждому ее участнику проявить творческие способности, что является удовлетворением потребности в самореализации; дает возможность посоревноваться, подтвердить или изменить статус в группе.

Структура деловой игры

1. **Цели.** Основной учебной целью применения деловых игр при обучении устной речи на иностранном языке является развитие умений говорения, а также порождение творческого мышления, выработка установки на практическое использование, воспитание индивидуального стиля поведения в процессе взаимодействия с людьми. При определении целей разработчику важно ответить на несколько принципиальных вопросов: *Для чего проводится данная деловая игра? Для какой категории обучаемых? Чему именно следует их обучать? Какие результаты должны быть достигнуты?*

2. Следующим компонентом в данном блоке является **лексико-грамматический материал** (тексты, грамматические структуры, слова, выражения, клише), составляющий языковую базу речевой деятельности деловой игры.

3. **Сценарий игры.** Основной задачей на этапе разработки деловой игры является подготовка сценария игры. Сценарий – это описание действий участников игры, их отношения, взаимодействия.

4. **Предмет деятельности участников игры.**

5. **Роли и функции игроков.**

6. **Правила игры.** В правилах игры отражаются следующие моменты: временная регламентация этапов игры, нормы поведения игроков во время выполнения игровых заданий и совместной игровой деятельности.

7. **Система оценивания** включает анализ иноязычного речевого поведения учащихся, качественную характеристику иноязычной деятельности [3, с. 11].

Этапы деловой игры:

1. Организационно-методический этап. Данный этап представляет собой работу учителя организатора до игры и включает такие компоненты, как цели, сценарий игры, лексико-грамматический материал.

2. Введение в игру. Постановка целей, задач.

3. Изучение ситуации.

4. Разделение участников на группы, определение роли и функции игроков.

5. Пояснение правил.

6. Игровой процесс.

7. Подведение итогов деловой игры. Анализ деятельности учащихся.

Приведем пример проведения деловой игры на старшем этапе обучения иностранному языку по теме «Экология».

Класс является местом проведения международного заседания по поводу улучшения экологической ситуации на планете. На данное заседание были приглашены представители различных стран, которые затронула данная проблема. От них требуется найти оптимальное решение, чтобы улучшить экологию на планете.

Класс делится на равные группы, каждая группа представляет отдельную страну, одна группа является экспертами в области экологии. Именно от экспертов зависит окончательное решение.

Вначале заседания представители дают краткую информацию о своих странах. Рассказывают о количестве промышленных объектов, а также называют другие причины, которые могли привести к мировым проблемам с экологией. Эксперты внимательно слушают представителей и задают им вопросы. Затем каждая страна выступает со своим решением данной проблемы. Эксперты внимательно их слушают и также задают вопросы.

Затем экспертная комиссия совещается по поводу того, какая из стран предлагает наиболее оптимальное решение, а также вносит поправки и затем оглашает своё решение. Экспертная комиссия предлагает три варианта решения экологической проблемы. Задача представителей стран выбрать один вариант, а также объяснить, почему они выбрали именно его, и доказать, что каждая страна сможет и способна сыграть значительную роль в реализации данного плана.

Выслушав мнение стран, эксперты принимают решение.

В процессе деловой игры преподаватель контролирует деятельность учащихся.

В заключение следует отметить, что деловая игра действительно является эффективным методом обучения иностранным языкам. Она является отличным средством мотивации, помогает разнообразить урок, улучшает память, мышление, помогает активизировать и улучшить словарный запас, делает коллектив более сплочённым и развивает творческое мышление. Но если преподаватель решает провести урок, используя деловую игру как средство обучения, тогда следует очень тщательно подготовиться к

уроку. Во-первых, как уже было сказано, преподавателю необходимо ответить на следующие вопросы: *Для чего проводится данная деловая игра? Для какой категории обучаемых? Чему именно следует их обучать? Какие результаты должны быть достигнуты?* Во-вторых, тщательно продумать структуру игры, продумать, какому из учащихся больше подходит та или иная роль, также необходимо распределить время игры. Перед игрой преподавателю нужно объяснить правила и ход игры, распределить роли, затем идёт непосредственно сама игра, после которой должно остаться время на анализ деловой игры, анализ деятельности каждого учащегося и пояснение ошибок. Если следовать всем вышеперечисленным правилам в ходе подготовки к игре, то результат окажется только положительным и все поставленные цели будут достигнуты.

Литература

1 Корягина, Ю. С. Ролевая игра как форма интенсификации процесса обучения устной речи на иностранном языке / Ю. С. Корягина // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 4. – С. 14–16.

2 Баклашкина, М. В. Обучение иноязычному межличностному общению на занятиях по иностранному языку в школе и вузе / М. В. Баклашкина // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 9–13.

3 Трифонова, И. С. Ценностный потенциал коммуникативной ситуации в обучении иностранным языкам / И. С. Трифонова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 10–13.

4 Усейнова, Н. В. Принципы вовлечения учащихся в интерактивную деятельность на уроках английского языка / Н. В. Усейнова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 6. – С. 49–54.

УДК 94:358.119(430)"193"

В. В. Гормаш

СОЗДАНИЕ ТАНКОВЫХ ВОЙСК НАЦИСТСКОЙ ГЕРМАНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1930-Х ГОДОВ: СТРАТЕГИЧЕСКО-ТАКТИЧЕСКИЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье охарактеризованы условия, в которых создавались танковые войска нацистской Германии. Рассмотрено формирование танковых подразделений и роль некоторых из них. В статье показан ход развития немецкого танкостроения в 1930-е годы. Характеризуется тактика блицкрига танковых войск нацистской Германии, направленная на нанесение мощного и неожиданного танкового удара по противнику с целью его разгрома.

После окончания Первой мировой войны вся ответственность за её развязывание бала возложена на Германию. По условиям Версальского договора на Германию было наложен ряд ограничений в военной сфере, которые также затронули немецкое танкостроение. В статье 171 Версальского договора говорилось, что «воспрещается производство и ввоз в Германию броневиков, танков или всякого рода других подобных машин, могущих служить для военных целей» [1, с. 67].

В марте 1935 года Адольф Гитлер денонсировал Версальский договор. Теперь Германия начала наращивать свою военную мощь не скрывая этого. Летом 1935 года под командованием генерала М. фон Вейхса были проведены танковые учения, в которых участвовала 1-я танковая дивизия. Учения проходили в учебном лагере Мюнстера.

Целью было доказать возможность передвижения танковых соединений и ведения ими боевых действий во взаимодействии с другими родами войск [2, с. 17].

15 октября 1935 года были образованы три танковые дивизии [2, с. 17]. Позднее осенью 1938 г. были сформированы ещё две танковые дивизии [4, с. 39]. Перед войной 2, 3,4 и 5 дивизии имели в составе по 91 танку, а первая танковая дивизия – 123 танка [3, с. 29].

В 1936 году началось формирование 88-го танкового батальона под командованием Вильгельма фон Тома. Особенность батальона заключалась в том, что он принял участие в событиях гражданской войны в Испании и таким образом являлся первой танковой частью нацистской Германии, которая принимала участие в боевых действиях [3, с. 22]. Постоянная ротация военных кадров в данном батальоне позволила нацистской Германии к началу Второй мировой войны приобрести немало военнослужащих с опытом ведения боевых действий [3, с. 22].

В 1937 году существовавшая в Вюнсдорфе школа моторизованных войск была преобразована в училище [3, с. 23]. Осенью 1937 года проходили крупные манёвры вермахта, на которых от танковых войск участвовала 3-я танковая дивизия Эрнста Фессмана и 1-я танковая бригада. Руководство штабом танковых войск на манёврах осуществлял Г. Гудериан [2, с. 25]. В последний день маневров было проведено крупное наступление всех танковых сил, которое осуществлялось при помощи имеющихся на тот момент в вермахте танков Т-1 [2, с. 25]. Результаты маневров показали эффективность танковой дивизии как боевой единицы. Однако отрицательные стороны также проявились – неудовлетворительно работали службы снабжения и ремонта [2, с. 25]. После окончания манёвров 12 октября в танковых войсках сформировали ряд новых частей: 11-й танковый полк на полигоне Зеннелагер (так же 65-й батальон), 15-й танковый полк в Загане, а также два батальонов на полигонах Штаблак и Графенвер [3, с. 23]. Таким образом, был сформирован 14-й армейский корпус, состоявший из мотодивизий, и 15-й армейский корпус, состоявший из легких дивизий. Три созданные ранее танковые дивизии, подчинявшиеся управлению бронетанковых войск, вошли в состав 16-го армейского корпуса. К этому моменту все танковые, моторизованные и лёгкие части были сведены в 4-ю армейскую группу под командованием Вальтера фон Браухича со штабом в Лейпциге. Штаб группы отвечал за обучение и комплектование указанных соединений [2, с. 18].

В 1938 году Гитлер решил усилить своё влияние в вермахте. С этой целью были произведены значительные кадровые перестановки, затронувшие и танковые войска. В отставку был отправлен командующий танковыми войсками О. Лутц, по причине несогласия с военной доктриной Гитлера. Его сменил Гейнц Гудериан. Первую танковую дивизию, с этого момента возглавил Рудольф Шмидт, 3-ю – Гейр фон Швеппенбург [3, с. 26].

Летом 1939 года был создан 19-й корпус, перешедший также под командование Гудериана. Танковые дивизии получили собственные части тылового снабжения. 7 танковых батальонов вошло в созданную в начале августа 1939 г. резервную армию для пополнения танковых войск [3, с. 29]. Таким образом, к 1 сентября 1939 года в вермахте существовало 34 танковые части (дивизии, бригады, полки), насчитывавшие 3 200 танков [4, с. 301].

При создании танковых войск предстояло проделать огромное количество работы в технической части. В 1933 г. был спроектирован лёгкий танк Т-1. К лету 1934 года фирмы «Крупп», «Хеншель» (позднее так же и МАН) стали тайно производить танки Т-1 [3, с. 18]. Это был первый немецкий танк, выпускавшийся серийно после Первой мировой войны [3, с. 18]. Опыт применения этих танков в событиях гражданской войны в Испании показал, что бронирование и вооружение данных машин слишком слабое. По этим причинам производство танков Т-1 было прекращено в 1938 году [3, с. 18]. В 1934 году командование вермахта выдало фирмам «Крупп», «МАН» и «Хеншель» техническое задание на разработку лёгкого танка, вооружённого 20-мм пушкой и пулемётом [3, с. 21].

Лучшим оказался совместный проект фирм «МАН» и «Даймлер-Бенц». Так было положено начало производству танка Т-2, серийное производство которого началось в 1937 г. [3, с. 21]. Данный танк производился до 1942 года. С 1933 года фирмой «Даймлер-Бенц» разрабатывался танк Т-3. Первый танк Т-3 был выпущен в 1935 году. Начиная с 1937 г. средний танк Т-3 поступал на вооружение в танковые войска для замены лёгких танков Т-1 и Т-2 [3, с. 23]. Танк в различных модификациях был вооружён 37-мм, 50-мм пушкой. В 1936 году управление вооружений сухопутных войск заключило контракт с фирмой «Крупп» на производство танка Т-4 [3, с. 23]. Уже к концу 1936 года танки Т-4 начали поступать в танковые войска [3, с. 23]. После оккупации Чехословакии танковые войска нацистской Германии заполучили в своё распоряжение 300 средних танков Т-35, производившихся на заводах фирмы «Шкода» [3, с. 28]. Танковые войска нацистской Германии получили так же и танки Т-38, построенные фирмой «Прага» [3, с. 28]. После оккупации Чехословакии производство чешских танков не прекратилось, они выпускались до 1942 года [3, с. 28]. Всё это указывает на то, что нацисты уделяли огромное внимание материальной базе.

В танковых войсках Германии в 1930-е гг. разрабатывалась идея применения тактики блицкрига. Суть блицкрига заключалась в том, что бы мощным и неожиданным танковым наступлением сокрушить оборону противника [5, с. 130]. Танковые войска должны быстро вступать в бой в случае начала военных действий. Во время атаки перед бронетанковыми силами ставилась задача добиться прорыва вражеских позиций неожиданной массированной атакой на линию вражеских полевых укреплений. Целью служил пункт, наиболее предпочтительный для развертывания танкового строя [5, с. 122]. «Успешно достигнутая внезапность – факт первостепенной важности, умножающий шансы на победу», – полагал Гейнц Гудериан [5, с. 125]. Именно по этой причине для нападения наиболее благоприятным временем считалось: на рассвете, или когда лежит легкий туман [5, с. 123].

Однако содействовать наступлению танков должны были и другие рода войск. Согласно тактике бронетанковых войск нацистской Германии, следовало отсрочить вмешательство противотанковых резервов и танков противника, и как можно быстрое, и глубже проникнуть в зону вражеских командных центров, и резервов танковыми силами [5, с. 123]. Данная задача возлагалась на люфтваффе, а также на дальнобойную артиллерию [5, с. 123]. После преодоления танками заграждений противника их задача заключалась том, чтобы развернуться в глубину территории противника несколькими эшелонами для атаки. Атака должна была осуществляться на большой скорости. [5, с. 127].

Таким образом, вторая половина 1930-х годов стала периодом становления танковых войск нацистской Германии. Было налажено производство лёгких и средних танков, выпуском которых занимались различные немецкие фирмы. Во второй половине 1930-х годов была разработана тактика блицкрига, основная роль в которой отводилась танковым частям. Задачей танковых соединений было нанесение мощного танкового удара с целью полного разгрома противника.

Литература

1 Версальский мирный договор. / Полный перевод с французского под редакцией Ю. В. Ключникова и А. Сабанина. – М. : Издание Литиздата НКИД, 1925. – 231 с.

2 Гудериан, Г. Воспоминания солдата / Г. Гудериан пер. с нем. – Смоленск: Русич, 1999. – 656 с.

3 Митчем, С. Танковые легионы Гитлера / пер. А. Смирнова. – М.: Яуза-Пресс, 2009. – 416 с.

4 Шунков, В. Н. Оружие Вермахта. / В. Н. Шунков – Минск. : Харвест, 1999. – 480 с.

5 Гудериан Г. Внимание, танки! История создания танковых войск / Г. Гудериан пер. с англ. О. Ю. Мыльниковой. – М.: Центрполиграф, 2005. – 366 с.

УДК 37.091.33-027.22:51

Н. С. Горошко

МЕТОДИКА И ПРАКТИКА СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье обосновывается необходимость стимулирования учебно-познавательной активности учащихся в процессе обучения на основе развития их познавательных интересов, потребности в овладении знаниями и мотивов учения. Рассматриваются педагогические факторы и методические аспекты формирования потребностно-мотивационной школьников в процессе обучения. Описываются методы и приемы стимулирования учебно-познавательной активности учащихся на уроках математики.

Эффективность освоения любого вида деятельности зависит главным образом от степени той активности, которую человек проявляет в этой деятельности, а также от характера ее направленности, что в совокупности принято называть отношением к деятельности. Активная позиция обучающегося в учебном процессе является необходимым условием успешного овладения им учебными компетенциями: знаниями, практическими умениями и навыками, способами умственной и творческой деятельности, нравственно-эстетическими и мировоззренческими идеями. Поэтому принцип познавательной активности личности в процессе обучения был и остается одним из ведущих принципов в дидактике.

Под познавательной активностью понимается отношение к деятельности (А. К. Маркова, Л. П. Аристова), деятельное состояние субъекта (И. Ф. Харламов), качество деятельности обучающегося (Т. Н. Шамова), особая направленность субъекта на познание (А. В. Захарова), волевое усилие личности (Р. А. Низамов). Управление активностью обучающихся называют активизацией. Главная цель активизации – развитие познавательной активности обучающихся и повышение качества образовательного процесса на основе формирования у учащихся стимулов активного учения – потребности, мотива и интереса.

Потребность как понятие означает психологическое переживание человеком нужды в том, чего, ему не достает [1, с.101]. Познавательные потребности находятся в сложной взаимосвязи и взаимообусловленности с познавательными интересами: на базе потребностей появляется и развивается интерес, в то же время интерес может способствовать развитию потребностей (С. А. Радько).

На процесс формирования у студентов потребности в активном овладении знаниями влияет целая система педагогических факторов. К числу этих факторов относятся: объяснение значимости учебного предмета и учения в целом; связывание изучаемого материала с жизненным опытом учеников; вселение в учеников веры в себя, в свои умственные силы и познавательные возможности; создание в процессе обучения проблемных ситуаций, для решения которых нужно овладеть новыми знаниями; формирование у учеников способов умственной деятельности; постановка перед учениками познавательных вопросов и задач, решить которые они смогут, только изучив новый материал; использование демонстрации учебно-наглядных пособий и технических средств обучения; побуждение учеников к сравнению, к сопоставлению новых фактов с ранее изученным материалом; побуждение учеников к анализу излагаемых фактов и примеров по изучаемому материалу и к формированию обобщающих выводов и теоретических понятий.

Познавательный интерес – это избирательная направленность индивида на объекты и явления окружающей действительности (предметы познания), под влиянием которой учебно-познавательная деятельность становится увлекательной и продуктивной [2, с. 86]. Познавательный интерес, как и все другие виды интереса, характеризуется определенной избирательной направленностью. Лишь тогда, когда та или иная область знаний представляется индивиду ценной и важной, он с особым вниманием и активностью старается изучить ее более глубоко и прикладывает для этого необходимые усилия, то есть проявляет высокую познавательную активность.

Педагогическая практика показывает, что формированию у учеников познавательного интереса в процессе обучения на уроках математики способствуют:

– содержательность и новизна учебного материала;

– смена видов деятельности (слушание, ответы на вопросы, выполнение практической или творческой работы и т. д.);

– организация научно-исследовательской деятельности;

– сочетание воспроизведения и творчества в учебной работе;

– постепенное усложнение способов умственной деятельности;

– использование активных методов и технологий обучения (проблемное обучение, развивающее обучение, игровые технологии, интерактивные технологии, модульные технологии и др.);

– индивидуализация обучения;

– дифференцированный подход в обучении;

– расширение самостоятельной учебной работы учеников;

– разнообразие используемых активных форм обучения (лекция-дискуссия, урок с запланированными ошибками, уроки-диспуты, «круглый стол», интерактивный урок, и др.);

– сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения; – динамичность и разнообразие учебных средств и методов;

– обеспечение положительных эмоций в обучении;

– создание на уроках благожелательной психологической атмосферы, ситуации «познавательного успеха» для каждого ученика;

– личность преподавателя, его эрудиция, увлеченность наукой, мастерство преподавания, творческий подход к организации педагогического процесса.

Высшим проявлением познавательного интереса является проявление его как качества личности. Постоянно имеющий место познавательный интерес, взаимодействуя со способами поведения, с различными сторонами личности, становится чертой характера. Такая черта характера определяет поисковую, творческую направленность любого вида познавательной деятельности, стремлению к познаванию внутренней сущности окружающих процессов. Меры воздействия на познавательный интерес такого уровня – не дать ему угаснуть, поддерживать познавательную деятельность на самом высоком из доступных уровней трудности, в «зоне ближайшего развития» такой личности. Это имеет место при предъявлении задач повышенной трудности, при выполнении самостоятельных исследовательских заданий, самостоятельном чтении дополнительной математической литературы.

Мотив учения – это то, что внутренне побуждает человека к учебной деятельности, направляя эту деятельность на удовлетворение познавательной или какой-либо другой потребности [3, с. 46]. Все многообразие познавательных мотивов может быть представлено тремя взаимосвязанными группами.

Первую группу составляют непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности (положительных или отрицательных): яркость, занимательность, новизна учебного материала; интересное преподавание или привлекательность личности преподавателя; желание получить похвалу от педагога, восхищение сокурсников; стремление быть авторитетным, уважаемым в среде учеников и преподавате-

лей; стремление самоутвердиться; боязнь получить отрицательную оценку своей деятельности, страх перед преподавателем.

Например, в процессе преподавания математики в 8-х классах при изучении темы «Функции» для придания учебному материалу занимательности и увлекательности можно использовать яркие литературные цитаты, подходящие стихи, метафоры. Этот прием стимулирует познавательный интерес к предмету, способствует формированию межпредметных связей, гуманитаризации школьного математического образования, повышению общей интеллектуальной культуры учащихся. В частности, вводя понятие функции, для того, чтобы помочь ученикам понять смысл этого сложного математического феномена и сформировать интерес к изучаемой теме, можно прочитать восьмиклассникам следующее стихотворение:

Не было гвоздя –
Подкова пропала.
Не было подковы –
Лошадь захромала –
Командир убит.
Конница разбита –
Армия бежит.
Враг вступает в город,
Пленных не щадя,
Потому что в кузнице
Не было гвоздя.

В этом стихотворении в образной поэтической форме представлена последовательность событий объединенных причинно-следственными связями и зависимостями событий друг от друга. Математический анализ стихотворения стимулирует познавательный интерес школьников к математике и способствует развитию у них умения находить логические связи и выявлять условные зависимости между различными явлениями и процессами. Демонстрация связей математики с другими отраслями знаний, показ математики как составной части общей человеческой культуры делает математику ближе и привлекательней для ученика.

Ко второй группе относятся перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании общественной или личностной значимости знаний: понимание необходимости изучения математики; стремление развить свои способности; ожидание в перспективе признания, награды; развитое чувство долга, ответственности.

Одним из способов повышения интереса к математике является усиление ее практической направленности. На примере задач прикладного содержания учащиеся будут убеждаться в значении математики для различных сфер деятельности человека, увидят широту возможных приложении, поймут ее роль в современной культуре. Существующие системы задач являются оторванными от жизни, рафинированными, а в дидактическом плане плохо справляются с важной задачей – реализации прикладной направленности.

Приведем несколько примеров задач практической направленности. Для применения зависимости между *s, t*и*v* полезно решить вместо обычной задачи практическую: поезд длинной 1 км идет со скоростью 60 км/ч. Сколько времени понадобится поезду для прохождения тоннеля длинной 1 км?

При закреплении формулы объема цилиндра интереснее, чем стандартную, решить следующую задачу: одна кружка вдвое ниже другой, но зато в полтора раза шире. Какая из кружек вместительнее?

Одним из действительных приемов стимулирования познавательного интереса является создание в учебном процессе создание ситуации успеха у школьников, испытывающих определенные затруднения в учебе. Известно, что без переживания радости невозможно рассчитывать на успехи в преодолении трудностей. Для ситуаций успеха

необходима благоприятная морально-психологическая атмосфера в классе. Благоприятный микроклимат в классе снимает чувство неуверенности [4].

В третью группу входят интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовольствия от самого процесса учения: любознательность, увлеченность самим процессом обучения; стремление углубить знания, овладеть профессиональными умениями и навыками; ориентация на самообразование и т. п.

Среди многообразия путей и средств формирования интеллектуально-побуждающих мотивов у учащихся на уроках математики можно выделить новизну учебного материала и его практическую значимость; связь знаний с жизнью; использование новых и нетрадиционных форм обучения; частично-поисковое обучение; обучение с компьютерной поддержкой; совершенствование форм контроля; применение мультимедиа-систем; использование интерактивных компьютерных средств; взаимообучение (в парах, микрогруппах); применение взаимоконтроля и взаимообучения; создание атмосферы соревновательности и состязательности в процессе обучения; мастерство преподавания; отношение преподавателя к своему предмету; педагогический такт, уважение и требовательность к ученикам со стороны преподавателя; предоставление возможности обучаемым высказаться, обратить на себя внимание и т. д. [5].

Развивая у школьников познавательную активность как необходимое условие продуктивности при изучении предметов математического цикла нужно помогать ученикам овладевать понятийным аппаратом математики, нужноформировать у школьников понимание значимости математики, ценностное отношение к ней, добиваться, чтобы излагаемый материал был доступен ученикам для понимания, и главное, – необходимо использовать разнообразные методы и приемы активизации познавательной деятельности учеников.

Литература

1 Харламов, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – Минск. : Універсітэцкае, 2000. – 560 с.

2 Сивашинская, Е. Ф. Педагогика современной школы : курс лекций для студ. пед. спец. вузов / Е. Ф. Сивашинская, И. В. Журлова; под общей ред. Е. Ф. Сивашинской. – Минск. : Экоперспектива, 2009. – 212 с.

3 Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М. : Изд-во ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2004. – 368 с.

4 Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 2001. – 176 с.

5 Виноградова, Л. В. Методика преподавания математики в средней школе: учеб. пособие / Л. В. Виноградова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 252 с.

УДК 1(091)(470)"18/19":316.722(=161)

А. А. Господарева

ИДЕЯ ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

В статье рассматриваются основные положения «русской идеи», вырабатывавшиеся мыслителями начала XX века. Показано, как сложность политической ситуации повлияла на духовную жизнь России. Проанализированы взгляды русских религиозных философов «серебряного века» и евразийцев.

Русская философская мысль всегда стояла перед необходимостью осмысления цели и смысла исторического бытия восточнославянской цивилизации. Н. А. Бердяев вопрос «что задумал Творец о России?» структурировал в тематическое поле историософских. Оптимальные способы устроения «русского мира», характер его взаимодействия с общностями Запада и Востока, место восточнославянского культурного региона в мировом историческом процессе, обретение подлинного прошлого и достойного будущего – вот далеко не полный перечень проблем, стоявших перед каждым поколением русских мыслителей. Важно отметить, что поиск достойного будущего или, по словам Бердяева, «искание всеобщего спасения», было делом именно всеобщим, «для всех», а не сугубо эгоистическим проектом [1, с. 22–25].

Особенно эта проблема проявлялась при переломных исторических периодах, когда менялся социокультурный строй выжившей себя эпохи. Можно сказать, что проблема восточнославянской цивилизации может выступать в явной форме, когда предметом становятся «возможности отечественной культуры» (А. С. Панарин) в деле преодоления тупиков глобального развития. Сложность же данной пробелы состоит в том, что развитие Руси происходило во время разногласий в Западной Европе между церквями (православной и католической), что сразу же раскрыло отличия между ними. В дальнейшем развитие «русского мира» шло в сторону Востока, еще более углубляя его особость. Так как в ходе своего развития восточнославянское пространство, формировалась под воздействием более развитых близлежащих государств, то отсюда и появление общих черт, духовных и культурных ценностей, как с Восточными странами, так и с Западными.

В 50–60-х гг. XIX столетия проблематика восточнославянской цивилизации и ее места в мировом историческом процессе перешла в сферу позитивного знания и прагматической политики. Причиной тому стала Крымская война, в которой Российской империи противостоял союз Турции, Франции и Великобритании. Эта война еще раз показала глубокое несоответствие текущих интересов и принципов устроения западноевропейского и восточнославянского цивилизационных миров.

Результатом осмысления этой проблемы стала книга «Россия и Европа. В книге была описана теория, из которой следует, что у России был свой индивидуальный путь развития. Последователей этой теории называли славянофилами. Они считали православную религию единственным славянским учением, а Россию отличной от всех других стран. В результате сравнительного анализа выделенных культурно-исторических типов, Н. Я. Данилевский приходит к выводу о высокой исторической ценности славянства и связывает с ним надежды на реализацию развития всех сторон культурной деятельности. Славянство не призвано обновить мир и найти для всего человечества решение исторической задачи, но, будучи наиболее полным культурным типом (рядом с которым может иметь место развитие других типов), оно в будущем может утвердиться как наиболее развитый тип [3].

Важные идеи об историческом предназначении восточного славянства принадлежат В. С. Соловьеву. Он выступил в Париже со своей лекцией на французском языке «Русская идея». В ней он поставил и попытался обосновать вопрос «о смысле существования России во всемирной истории». Соловьев считал, что каждая нация, объединенная под властью одного государства, имеет свою миссию и цель [6]. Поэтому Россия имеет религиозно-мессианское призвание объединить распавшиеся фрагменты истории и тем самым осуществить последний акт мировой исторической драмы воссоединения Бога с человечеством. Соловьев верил в историческое призвание России, хотя для нее реализация этого призвания не предопределена. России еще предстоит стать достойным призвания, много потрудиться на этом поприще. Дальнейший прогресс всемирной истории зависит от того, смогут ли восточные славяне понять замысел Провидения и осуществить его «тихим и умным деланием», ибо «идея нации есть не то, что она думает о себе во времени, но то, что Бог думает о ней в вечности».

С позиции современного научного знания русскую идею можно определить как учение о глубинном смысле истории восточнославянских народов, их предназначении, месте в мировом историческом процессе. Русская идея – это не только отгадка или предвидение будущего, но и проект развития народа, требование реализации крупных исторических задач. Русская идея не является прерогативой исключительно религиозной философии. К ней обращались А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. К. Михайловский, стремясь «вычислить» из эмпирических фактов историческую миссию России, особые пути ее развития. Но, конечно, наиболее полно русская идея была продумана в религиозно-идеалистическом направлении, где тема смысла и мистических оснований истории, ее конечной цели была одной из излюбленных. Неудивительно, что в изгнании многие мыслители обращаются к данной проблеме, ибо этому способствовали как их духовные устремления, так и специфика исторического момента.

Особое значение имеет прогностический аспект русской идеи, состоящий в осознании многообещающих и затруднительных линий развития восточнославянской цивилизации. Постановка данной проблемы конкретизировалось следующим образом – приемлем ли для России капиталистический путь развития? Ответ на данный вопрос был однозначно и резко отрицательным. Русские мыслители отстаивали идею о невозможности как политической, так и экономической эксплуатации, превращающей и отдельного человека, и целые социальные классы в вещь и средство для удовлетворения потребностей небольшого количества владельцев капитала. Признавая отдельные преимущества капитализма перед более ранними формами эксплуатации, философы видели огромную опасность буржуазной идеологии и практики устроения общества.

Так, например, С. Н. Булгаков, подчеркивая агрессивную природу капитализма, писал, что этот уклад основан на насилии и неправде, подлежащих непременному устранению. Поэтому устремления к уничтожению этой коренной неправды капиталистического строя должны быть без колебаний включены в требования христианской политики. А такие пороки капитализма как «служение золотому тельцу», корысть, бессердечие и себялюбие в рамках реализации идей христианского социализма подлежат непременному искоренению [2]. Также в своей статье «О социальном морализме» С. Н. Булгаков высказал мысль о том, что условие формирования взгляда человека лежит в его религиозном мировоззрении и по мере развития революционных событий в России переходит к анализу социализма как социально-экономического феномена и одновременно – идеалу общественного устройства.

В действительности русская философия самобытна по источникам, характеризуется рядом специфических черт и образует вполне самостоятельную интеллектуальную традицию. Пожалуй, наиболее ярко это показал известный русский философ Арсений Гулыга [4, с. 22–23]. Вот что он пишет, в частности, относительно небывалого взлета духовности, который переживала Россия в период, получивший название «русского религиозно-философского ренессанса»: «Начиная с семидесятых годов прошлого века (когда расцветал талант Ф. Достоевского и Л. Толстого, мужала мысль К. Леонтьева, Вл. Соловьева, Н. Федорова) центр мирового философствования переместился в Россию. И так продолжилось до двадцатых годов столетия нынешнего (речь идет о XX веке), когда высланы были за границу крупнейшие наши мыслители, наша национальная гордость – С. Булгаков, Н. Бердяев, И. Ильин, Л. Карсавин, С. Франк, Н. Лосский, Б. Вышеславцев. Л. Шестов покинул Россию несколько ранее. С. Трубецкой умер до революции. В. Эрн, В. Розанов, Е. Трубецкой – в годы революции. Флоренский и Г. Шпет –в заключении. А. Лосев прошел сквозь лагеря и вынужден был молчать... К этому надо добавить десятки менее громких имен (А. Л. Чижевский, Б. Яковенко, Е. Спекторский, С. Левицкий, В. Зеньковский и др.) – профессоров и доцентов философии, богословов и публицистов, казненных, замученных, изгнанных… Жесткая метла антирусского геноцида вымела отечественную философию из университетских аудиторий…».

Жесткая критика капитализма была проведена видным русским мыслителем Г. П. Федотовым. Он утверждал, что капиталистический уклад по мере его развития становится все более неэффективным и опасным для общества. Дело в том, что капитализм, создав довольно сложную экономическую систему, уже не может ей эффективно управлять, так как базируется на устаревших принципах организации и распределения. Следствием этого являются масштабные экономические кризисы, которые, как свидетельствует опыт наших дней, становятся все более глубокими и разрушительными. Федотов отстаивает идею о необходимости создания «трудового общества, призванного соединить в себе элементы либеральных свобод и социалистической справедливости и выработать «новые формы демократии, отличные от общества буржуазного» [5, с. 297].

Концепция трудового общества, основанного на антибуржуазных принципах, получила развитие и в философском творчестве Бердяева. По его мнению, «бесклассовое, трудовое общество, в котором каждый работает для других и для всех, не отрицает Бога, в то время как капиталистическая система есть самая антихристианская» [2, с. 126].

Значительный вклад в осмысление восточнославянской цивилизации внесла евразийская философская школа. Евразийство – глубоко продуманная и тщательно проработанная концепция, созданная в 20–30 гг. XX века в русском зарубежье и затем развитая несколькими поколениями мыслителей. По мнению ее представителей, Россия находится в принципиально отличных от Запада условиях, и именно они определяют черты русского хозяйственного и политического уклада. Теоретически обосновывая данное положение, они вводят понятие «месторазвитие». Месторазвитие представляет собой сложное взаимодействие, симбиоз географии и культуры, пространства и этнических особенностей народа, его населяющего. Сторонники данной философской школы убедительно обосновали мысль о том, что евразийское месторазвитие и обусловленный им менталитет не может быть основой реализации капиталистического способа производства и соответствующей ему культуры. В трудах таких теоретиков евразийства как П. Н. Савицкий, Г. В. Вернадский, Н. Н. Алексеев, Н. С. Трубецкой разработана весьма перспективная концепция мультилинейности всемирно-исторического процесса, в рамках которой значительное место уделено анализу самобытной российской культуры.

Литература

1 Бердяев, Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990.

2 Булгаков, С. Н. Христианский социализм / С. Н. Булгаков. – Новосибирск : Наука, Сиб. отд-ние, 1991. – 350 с.

3 Вернадский, Г. В. Начертание Русской истории / Г. В. Вернадский. – М. : Алгоритм, 2008. – 332 с.

4 Гулыга, А. В. Русская идея как потсовременная проблема / А. В. Гулыга // Русская идея. – М., 2002. – С. 22–23.

5 Данилевский, Н. Я. Россия и Европа / Н. Я Данилевский. – М.: Книга, 1991. – 573 с.

6 Соловьев, В. С. Русская идея / В. С. Соловьев. – Л. : Наука, 1990. – 51 с.

УДК 94:327.5(479.24+479.25)" 1988м

А. Ю. Григорьянц

СОБЫТИЯ 27–29 ФЕВРАЛЯ 1988 ГОДА В ГОРОДЕ СУМГАИТ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ССР

Статья посвящена событиям, ставшим одной из отправных точек в истории Нагорно-Карабахского конфликта. Кроме того, в статье исследуется отношение руководства СССР к конфликту, также рассматриваются методы, которые использовались

главой советского государства для разрешения конфликта. Особое внимание в статье уделяется событиям, непосредственно происходившим 27–29 февраля 1988 года в городе Сумгаит Азербайджанской СССР.

Противоречия между Арменией и Азербайджаном, вызванные претензиями на спорную территорию Нагорного Карабаха, берут своё начало много лет назад. Исторически вспышки территориальных притязаний обоих народов возникали под влиянием обстановки, существовавшей в тот момент. В новейшей истории таких моментов было несколько. Октябрьская революция привела к тому, что два года шла армяно-азербайджанская война (1918–1920 гг.), после которой в государствах была установлена советская власть. Нагорно-Карабахская автономная область образована 7 июля 1923 года в составе Азербайджанской ССР [3]. В 1923–1936 годах область официально называлась не ИКАО, а АОНК – Автономная область Нагорного Карабаха, что свидетельствует о том, что автономная область создана на части Нагорного Карабаха. Через 70 лет конфликт вспыхнул с новой силой.

Возникшие во второй половине 80-х годов 20 века пути провозглашения независимости и присоединения территории Нагорного Карабаха сделали возможным оформление национального движения в Армении и Азербайджане.

Многими исследователями катализатором активных действий армян и азербайджанцев друг против друга являются именно события 27–29 февраля 1988 года, происходившие в городе Сумгаит, расположенном на территории Азербайджанской ССР, в 35 км на север от столицы, города Баку.

Сумгаит был типичным городом трудящихся, построенным в конце 1940-х годов. Первыми его жителями были низы советского общества – политические заключенные, выпущенные из сталинских лагерей; азербайджанцы, покинувшие Армению. Сумгаит был городом, куда стали в массовом порядке возвращаться армяне-репатрианты; а также обнищавшие армянские рабочие из Карабаха. К 1980-м годам население начало стремительно расти, люди жили в перенаселённых общежитиях, детская смертность была настолько высокой, что было создано даже специальное детское кладбище [2]. Средний возраст жителей Сумгаита составлял 25 лет, отмечал министр внутренних дел СССР Виктор Власов.

Катализатором тех событий могло стать выступление по центральному телевидению Генерального прокурора СССР А. Катусева, который сообщил об убийстве двух азербайджанских юношей в Аскеране, особо подчеркивая национальность погибших [1]. Представитель прокуратуры СССР Валерий Владимирович Василенко, временно исполняющий обязанности прокурора ИКАО отмечал, что «информация в прессе об убийстве двух азербайджанцев в столкновении жителей Агдама и Аскерана без дополнительных пояснений была в той взрывоопасной ситуации неуместной» [1]. Цель преступления – блокировать возможное решение проблемы, запугать армян перспективой новых кровавых акций и заставить их отказаться от национально-освободительного движения за Карабах [6].

В тот же день начались ужаснейшие погромы, целью которых было уничтожение всех без исключения армян. Милиция бездействовала, и этому есть объяснение: за исключением одного офицера-армянина, весь командный состав был азербайджанским. Зачастую бандиты не могли отличить армян от азербайджанцев, это спасало многих армян. Вот что писал Томас де Ваал: «Охотясь за армянами, разъяренные молодчики останавливали автобусы и автомобили, допытываясь, нет ли среди пассажиров армян. Чтобы отыскать армянина, они заставляли всех произносить слово "фундук" по-азербайджански. Считалось, что армяне не умеют правильно произнести начальный звук «ф», говоря вместо него «п». В одном дворе погромщики попали на «карасунк» – армянские сороковины, поминки по покойнику на сороковой день после его смерти. Единственным знаком к нападению на собравшихся за столом людей стал хлеб: по азербайджанским обычаям, на

сороковинах хлеб не едят» [1]. Решения Горбачёва в тот момент были абсолютно неверными. Несмотря на то, что Сумгаит находится в 35 километрах от Баку, войска были направлены только спустя некоторое время. В Сумгаит были направлены курсанты военных училищ, получившие приказы стрелять холостыми патронами. Противостоя толпе азербайджанцев, вооруженных трубами и арматурой, около ста военнослужащих получили ранения. Российская либеральная интеллигенция глубоко сочувствовала армянам, в доказательство этого слова Г. В. Старовойтовой: «Армяне – маленький христианский народ, переживший, как и евреи, геноцид и мужественно бросивший вызов тёмным погромщикам-мусульманам» [4]. Министр обороны СССР Д. Т. Язов предлагал Горбачёву ввести в Сумгаите военное положение, однако Горбачёв хотел ограничиться комендантским часом [2]. Такая сдержанная позиция получила недовольные отклики в Армении. К тому же Горбачёв по-прежнему говорил о мобилизации рабочего класса Сумгаита, либо не зная, либо закрывая глаза на то, что именно рабочий класс устраивал эти бесчинства. Три дня продолжались беспорядки и погромы, официальное число жертв, составлявшее от 26 до 29 сумгаитских армян [3], по словам французского историка армянского происхождения Клод Мутафян, было «издевательским преуменьшением» [1].

Крупнейшей ошибкой советского руководства было то, что не было проведено официальное расследование событий Сумгаита. Из-за отсутствия официальной оценки, появлялись разнообразные версии – от заговора КГБ в обход Горбачёва до подготовки трагедии армянскими националистами (версия президента Академии наук Азербайджанской ССР З. Буниятова). Однако в армянской периодической печати сообщалось о том, что «специальной следственной группой Прокуратуры Союза ССР проводится тщательное расследование по каждому случаю этих преступлений и нарушений» [7].

В газете «Советский Карабах» в первые дни марта нет никаких упоминаний о февральских событиях в Сумгаите. Речь все время идет только о забастовках и демонстрациях [5].

Волей судьбы, нерешительных действий советского руководства в лице М. С. Горбачева, Сумгаитская трагедия стала символом межэтнического насилия в СССР, началом новой главы ожесточённой борьбы армян и азербайджанцев. После Сумгаита стало ясно, что пути назад уже нет, тем более что советские власти проявляли крайнюю нерешительность и колебания.

Литература

1 Ваал, Т., де. Черный сад. Армения и Азербайджан между миром и войной / Томас де Ваал; [пер. с англ. О. А. Алякринского, Л. Ю. Пантиной]. – Москва: Политическая энциклопедия, 2014. – 391 с.

2 Заседание Политбюро ЦК КПСС 29 февраля 1988 года [Электронный ресурс]. URL: http://sumgait.info/sumgait/politburo-meeting-29-february-1988.htm. – Дата доступа: 24.04.2018.

3 Кривошеев, Г. Ф. Россия и СССР в войнах XX века. Потери вооружённых сил / Г. Ф. Кривошеев. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 608 с.

4 Старовойтова, Г. Н. Национальное самоопределение: подходы и изучение случаев [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer. info/ bibliotek_ Buks/ History/ Starovoit/_04.php . – Дата доступа: 13.04.2016.

5 Юматов, К. В. Роль газеты «Советский Карабах» в формировании армяно-азербайджанского противостояния в Нагорном Карабахе (февраль–март 1988 года) / К. В. Юматов // Известия Томского университета. Томск, 2012. – С. 23–30.

6 Корнелл, С. Конфликт в Нагорном Карабахе: динамика и перспективы решения / С. Корнелл // Азербайджан и Россия: общества и государства. Москва, 2001. – С. 436–451.

7 Зверев, А. Этнические конфликты на Кавказе, 1988–1994 / А. Зверев // Спорные границы на Кавказе. – Москва, 1996. – С. 37–40.

УДК 903.2:930.2(476.2)

О. О. Гринкевич

ПАМЯТНИКИ ЭПИГРАФИКИ И СФРАГИСТИКИ ПЕРИОДА КИЕВСКОЙ РУСИ, НАЙДЕННЫЕ В ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

Статья посвящена памятникам эпиграфики и сфрагистики, найденным при раскопках в Гомельской области, которые свидетельствуют о социально-политических процессах в период становления Древнерусского государства.

По памятникам эпиграфики из Гомельской области можно наблюдать развитие написание букв, и соответственно проследить эволюцию палеографических особенностей древнерусского языка. А также выяснить социальную, бытовую ситуацию на территории, входившей в состав Древнерусского государства.

Среди археологических находок в Гомельской области пряслица – достаточно распространённые находки, однако, пряслица с надписями редки. Одной из значимых эпиграфических находок в этом регионе является пряслице с начерченным алфавитом [1].

Розовое шиферное пряслице с буквами «И А Б В Г Д» было найдено при раскопках в Вищинском замке в 1979 г., обнаружено на участке № 11, в квадрате 20, на глубине 187 см [2]. Находки, найденные в д. Вищин (Рогачевский район, Гомельская область), датируются началом 12 – серединой 13 веков. Эта датировка подтверждается палеографическими особенностями нанесения буквенных знаков. Пряслице имеет алфавитный ряд, который начинается с буквы «И». Дальше идут первые буквы из алфавита в правильном порядке. Буква «А» процарапана с наклонной правой чертой, к которой присоединется короткая линия, что было характерно для начала 12 в. [3]. Буква «Б» имеет треугольную форму кузова, одна из линий выступает снизу, как и в начертание буквы «А». Специалисты эти особенности графики считают характерными для 11–12 веков. При рассмотрении буквы «В» можно заметить элемент украшения в виде черточек на концах треугольников. Дальше следуют буква «Г», которая сначало процарапана неправильно, в зеркальном отражении, а потом следом процарапан уже правильный вариант изображения. Не хватает букв «Е Ж З». Далее следуют измененные местами буквы, «И» вместо «І». Буква «К» не дописана, не нацарапан верхний хвостик буквы. Дальше вновь пропуск букв, пропущены «Л М». Дальше в алфавитном порядке следуют «И О П». Вероятнее, такой порядок букв объясняется написанием алфавита по памяти, когда человек только начинал учиться грамоте. Похожие памятники эпиграфики встречаются на всей территории Беларуси. В качестве аналога можно выделить костяной гребень из Бреста, на котором также процарапана часть алфавита [2]. Такие находки свидетельствуют о достаточно широком распространении грамотности в Древней Руси.

Вищинский клад, включающий пряслице, экспонируется в лаборатории музейного дела исторического факультета БГУ.

Среди находок, относящихся к памятникам сфрагистики, найденных в Гомельской области, можно выделить печать Мстислава Владимировича, которая была найдена в крупном городище Верхнего Поднепровья, а именно – в Гомеле, где в 1990 году Н. В. Бычков обнаружил печать диаметром 23 мм удовлетворительной сохранности. На одной стороне изображение святого-воина с копьем в правой руке и со щитом в левой [4]. На другой сокращенная греческая надпись «Господи, помоги рабу своему Феодору», прочтённая А. А. Молчановым. Имя Феодор является крестильным именем Мсти-

слава Владимировича, который был великим князем Киевским. Размер и диаметр, сочетание греческой надписи, изображение патрона и палеографические особенности свидетельствуют о том, что это греко-русский тип печатей [5]. Такой тип печатей пришел в середине 11 в. на смену печатям архаической традиции. Этот тип печатей бытовал на Руси сравнительно недолго – до начала 12 в. Печати греко-русского типа являются подражанием византийским печатям. Это буллы, на аверсе которых помещены изображения Богоматери или святого, а на реверсе – написанные по-гречески легенды. Среди легенд преобладают формулы благопожелания (Господи, помоги рабу твоему), но имеются также формулы указания (христианское, а иногда и второе – языческое или т. н. «имя княжье») и формулы принадлежности (титул) [6].

Также в Гомеле в 1995 году была найдена печать с двумя святыми. Эту печать относят к Святославу Всеволодовичу. Сама печать диаметром 25–26 мм и имеет хорошую сохранность. На лицевой стороне изображен архангел Михаил в полный рост с мерилом в правой руке и зерцалом в левой. По сторонам идет надпись «КЮРНЛА АГНО» [7].

При раскопках Вищинского замка, где было обнаружено пряслице с алфавитной надписью, были обнаружены 2 свинцовых печати. Обе печати имеют изображение архангела Михаила и святого Иоанна Предтче. Диаметр печатей составил 19 мм, однако, вес самих печатей разный. Большая по весу печать найдена на участке 12, в квадрате 25, другая на участке 35, в квадрате 4 в дерновом слое. Какому князю они могли принадлежать точно не известно, вероятно – Михаилу Ивановичу или Ивану Михайловичу согласно легендам на печатях [3].

Интересной группой печатей являются анонимные печати с изображением святого, архангела, Богоматери или знаков. В Гомельской области пока найдена одна такая печать, которая имеет изображение св. Константина с крестом у груди на лицевой стороне и изображение архангела со сферой в левой руке на обратной стороне найдена на городище в Рогачеве после разлива Днепра [5].

Анализируя находки в Гомельской области, можно говорить о том, что этот регион входил в культурный и экономический состав Киевской Руси, об этом свидетельствует схожесть печатей из других крупных городищ. И благодаря сфрагистике можно узнать личность того или иного князя, потому что сфрагистика изучает печати и как знаки удостоверения документов, и как один из видов исторических источников, и как памятники искусства, так как печати представляют значительный интерес и в художественном отношении. Однако не только печать или надпись является источником, но и сам предмет. Так, распространение шиферных пряслиц говорит о активной торговле шиферным сланцем, что подтверждает развитие торгово-экономических связей. И вероятно, подтверждает важность самого Днепра и его притоков, протекающих по территории Гомельской области, как путей сообщения между регионами, а также распространения письменности и процессов христианизации в регионе.

Литература

1 Медынцева, А. А. Грамотность в Древней Руси: По памятникам эпиграфики X – первой половины XIII в. / А. А. Медынцева. – М. : Наука, 2000. – 291 с.

2 Калечыц, І. Л. Эпіграфіка Беларусі X–XIV стст. / І. Л. Калечыц. – Нац. акадэмія навук Беларусі, Ін-т гісторыі, Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэтімя М. Танка. – Мінск : Беларуская навука, 2011. – 269 с.

3 Загорульский, Э. М. Вищинский замок XII–XIII вв. / Э. М. Загорульский. – Минск : Белорусский государственный университет, 2004. – 159 с.

4 Макушников, О. А. Гомельское Поднепровье в V – середине XIII вв. Социально-экономическое и этнокультурное развитие // О. А. Макушников. – Гомель: Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, 2009. – 218 с.

5 Янин, В. Л. Актовые печати Древней Руси X–XV вв. Печати X–начала XIII в. / В. Л. Янин. Том 1. – М. : Наука, 1970. – 165 с.

6 Цітоў, А. А. Пячаткі старажытнай Беларусі / А. А. Цітоў. – Минск, 1993. – 238 с.
7 Макушников, О. А. Памятники эпиграфики и сфрагистики из летописного Гомия / О. А. Макушников. // Гістарычна-археалагічны зборнік, Вып. 15. – Мн. : ІГ НАН Беларуси – 2000. – С. 73–75.

УДК 376.091.33:79-53.4-056.264:159.946.3.

Е. Л. Гусакова

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье анализируется сюжетно-ролевая игра как средство формирования диалогической речи дошкольников, рассматриваются особенности организации игр в процессе обучения и воспитания детей с тяжёлыми нарушениями речи. Актуальность этой темы обусловлена тем, что с каждым годом увеличивается количество детей дошкольного возраста с речевыми отклонениями. Описанные психологические возможности формирования речи посредством сюжетно-ролевой игры являются основанием для создания психолого-педагогических программ.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) обладают ограниченным словарным запасом, сниженной речевой активностью, повышенным использованием средств невербальной коммуникации. Общение с окружающими в этом случае очень ограничено.

Вопросом того, как сюжетно-ролевая игра способна формировать диалогическую речь дошкольников, занимались такие авторы, как Гаркуши Ю. Ф., Менджерицкая Д. В., Краснощекова Н. В., Миронова С. А., Нищева Н. В. и другие.

Современный ребенок к 5–6 годам должен овладеть родным языком: говорить связно; полно излагать свои мысли, легко строя развернутые сложные предложения; без труда пересказывать рассказы и сказки. Такой малыш правильно произносит все звуки, легко воспроизводит многосложные слова. Другая картина наблюдается у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Дети, которые страдают такими нарушениями, обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Общение с окружающими в этом случае достаточно ограничено. Несмотря на то, что большинство таких детей понимают обращенную к ним речь, сами они не могут в словесной форме общаться с окружающими. Это приводит к тяжелому положению детей в коллективе: они полностью или частично лишены возможности участвовать в играх со сверстниками, в общественной деятельности [1].

Для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставания в развитии словесно-логического мышления. Перечисленные особенности ведут к неумению вовремя включиться в учебно-игровую деятельность или переключиться с одного объекта на другой. Они отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью. С расстройствами речи тесно связано нарушение мелкой моторики рук: недостаточная координация пальцев, замедленность и неловкость движений.

Адаптация таких детей к нормальной жизни, развитие, формирование и коррекция у них различных характеристик речи является первостепенной задачей коррекционной работы. Сюжетно-ролевая игра является одним из инструментов коррекции таких нарушений и обладает мощным воспитательным, обучающим, формирующим и коррекционно-развивающим потенциалом.

Как показывает практика, сюжетно-ролевая игра оказывает положительное влияние на развитие речи. В ходе игры ребенок вслух разговаривает со сверстниками, либо с игрушками, а также подражает звукам (гудок парохода, рев мотора) и голосам зверей (лай собаки, ржание лошади). Педагог во время игры много разговаривает с детьми, в результате этого даже у не говорящего ребенка возникает потребность в речевом общении (спросить о чем-то, сообщить что-то). Взрослый побуждает детей к вопросам по поводу той или иной картинки, игрушки, ситуации, таким образом, развивая их речевую активность [2].

В сюжетно-ролевой игре между детьми устанавливаются ролевые и реальные отношения, стимулирующие детей к общению. Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Играя, дети удовлетворяют потребность в игре словом. Слово помогает ребенку выявить свои мысли и чувства, понять переживания партнеров, согласовать с ними свои действия. Ребенок словом обозначает свои действия, и этим самым осмысливает их; словом пользуется и чтобы дополнить действия, выразить свои мысли и чувства [3].

Любимыми играми у дошкольников являются игры в семью, в детский сад, в больницу, в школу, в магазин и другие. В процессе игр дошкольники отражают различные отношения, которые характеризуются любовью, гуманизмом. Здесь же формируются такие качества, как доброта, заботливость. Однако процесс формирования сюжетно-ролевой игры у детей с тяжелыми нарушениями речи по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками отличается, как количественной, так и с качественной стороны (темами сюжетов, ролевыми диалогами, взаимоотношениями, выбором игрушек; нуждаются в руководстве со стороны взрослых) [2].

На практике сюжетно-ролевые игры детей нередко однообразны по тематике и неинтересны по содержанию. Дети постоянно воспроизводят в играх одни и те же действия, эпизоды, реплики. Новые сюжеты либо не возникают, либо быстро прекращаются из-за неумения дошкольников развернуть интересующий сюжет. Во время игр дети взаимодействуют со сверстниками, однако их взаимодействие носит кратковременный характер. Особые трудности речевого плана отмечаются в процессе самостоятельной и стимулируемой взрослым ролевой беседы детей, а также при использовании речевых высказываний планирующего типа.

Роль взрослого в сюжетно-ролевых играх с детьми данной категории заметно возрастает по сравнению с его ролью в коллективе детей с нормальным речевым развитием. Развивая игровую деятельность детей с недоразвитием речи, педагог, прежде всего, планирует задачи руководства игрой, методические приемы, с помощью которых будут решаться поставленные задачи, а также предусматривают возможности реализации постепенно возрастающих речевых умений детей в контексте игры. Кроме того, для компенсации речевых и не речевых нарушений, необходимо: создание предметно-игровой среды, подбор методов и приемов обучения, индивидуальный подход к детям.

Качественно организованная предметно-игровая среда положительно влияет на весь педагогический процесс, и, в частности, на развитие игровой деятельности детей. Поскольку речевое общение у детей бывает в большей или меньшей мере затруднено, они не могут самостоятельно выбирать сюжеты игр, их подсказывает педагог; показ наглядного материала помогает детям вспомнить и воспроизвести действия. Прежде всего, педагог организует работу так, чтобы сведения об окружающем, которые дети должны усвоить по программе, сопровождаясь эмоциональными впечатлениями, создавали в сознании ребенка яркие образы, которые он стремился бы воплотить в игровом действии [4].

В процессе формирования игровых умений у детей педагоги занимаются с ними как индивидуально, так и с подгруппами, обучая их игровым действиям, формируя ролевые умения, развивая возможности их речевого общения между собой, а так жесо взрослым.

В условиях надлежащего руководства со стороны педагогов детской игрой постепенно возрастает самостоятельность детей в формировании замыслов игры, постановке ее задач и развитии сюжета, выборе игровых способов сюжетно-ролевого взаимодействия, а также в реализации его речевого оформления. Дети постепенно осваивают игровые умения и навыки, испытывают эмоциональный комфорт, реализуют свои игровые замыслы, приобретают опыт общения со сверстниками и взрослыми.

Опыт работы показывает, что дошкольники с тяжелыми нарушениями речи с трудом овладевают навыками применения предметов – заменителей. Поэтому в сюжетно-ролевых играх детей с тяжелыми нарушениями речи можно использовать только заменители тех предметов, которые хорошо знакомы детям. Кроме того, предмет-заменитель должен иметь некоторое предметное сходство с заменяемым им предметом. Так, например, в ходе игры педагогу следует показать, что можно использовать палочку или карандаш вместо градусника, а кубик вместо мыла. Это ставит детей перед необходимостью переименовать предмет и сообщить об этом остальным. То есть в игре, кроме речи определенной ролью, появляется речь с функцией согласования совместных действий.

Практика показывает, что наиболее целесообразно организовать игры, в которых участвуют все дети группы. Например: «День рождения куклы Маши», где все дети танцуют и поют; «Автобус», где все дети – пассажиры и на остановках они что-то рассматривают, собирают; «Магазин игрушек», где дети «купив» игрушку, затем играют с ней; причём получает её тот, кто правильно попросит у продавца. При этом в ходе сюжетно-ролевой игры взрослый не исправляет ошибки, а лишь незаметно для детей фиксирует их для себя, либо косвенно не нарушая ход игры [5].

Необходимо учитывать, что дети данной категории быстро утомляются в игре: педагог, руководя игрой, переключает детей с одних движений на другие, чередуя подвижную и спокойную деятельность в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, а главное – от речевых возможностей каждого. Следовательно, игра – это не только обязательная принадлежность детства, но и средство формирования диалогической речи детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

Таким образом, сюжетно-ролевые игры помогают выработать чувство родного языка и умение правильно произносить слова, легко усваивать его грамматические нормы. Они таят в себе большие возможности, дают детям определенный объем знаний и учат их владеть этими знаниями; развивать творческую активность, самостоятельность мышления; помогают в игровой форме решать умственные задачи, преодолевая при этом определенные трудности речевого развития, такого как диалогическая речь. Сюжетно-ролевая игра даёт ребёнку возможность ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно и как бы понарошку в своём вымышленном мире, вырабатывает активное отношение к жизни и целеустремлённость в выполнении поставленной цели, помогает формированию диалогической речи.

Литература

1 Гаркуши, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М. : Секачев В. Ю. ТЦ «Сфера», – НИИ Школьных технологий, 2008. – 123 с.

2 Менджерицкая, Д. В. «Воспитателю о детской игре», – М.:, Феникс, 1982. – 156 с.

3 Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 157 с.

4 Миронова, С. А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи. – М. : А.П.О., 1993. – 234 с.

5 Нищева, Н. В.Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб.: «Детство-пресс», 2003. – 127 с.

УДК 821.161.3-1/.-3*А.Разанаў

А. Д. Дакукін

ФІЛАСОФСКАЯ СКІРАВАНАСЦЬ ТВОРЧАСЦІ АЛЕСЯ РАЗАНАВА

У артыкуле характарызуецца філасофская канцэпцыя творчасці А. Разанава. Сцвярджаецца, што пісьменнік звяртаецца да мноства самых разнастайных тэм, каб зразумець усю складаную карціну жыцця, пачынаючы ад прыватных чалавечых праблем да агульнафілософскіх пытанняў. Прадметам яго ўвагі з'яўляюцца тэмы суіснавання чалавека і прыроды, захавання этнічных адметнасцяў, праблема сутнасці рэчаў і інш. Цікавая таксама і жанравая сістэма, распрацаваная А. Разанавым.

Творчасць Алеся Разанава як аднаго з буйнейшых сучасных пісьменнікаў Беларусі даследуецца вельмі грунтоўна. Вывучаецца яго мастацкі метад, жанравая спецыфіка, светапогляд.Творчасць А. Разанава выклікае шмат спрэчак, абумоўлівае адрозныя меркаванні і прачытанне.

Калі пачынаць гаворку пра філасофію пісьменніка, то варта найперш звярнуць увагу на такія зборнікі А. Разанава, як "Шлях – 360" і "Каардынаты быцця", якія сталі адметнай з'явай усёй айчыннай літаратуры. Так, назва кнігі "Шлях – 360" адлюстроўвае свет чалавечай свядомасці як "велізарны супярэчлівы кругазварот сэнсу і бяссэнсіцы, гармоніі і хаосу, вечнасці і мімаходнасці, духоўнага і бездухоўнага" [1, с. 104] (сама назва нагадвае нам пра круг з 360 градусаў ці год з 365 дзён). Мы пражываем адзін такі кругазварот, а затым ён пачынаецца зноў, але ўжо насычаны мноствам чагосьці іншага. Можна ў сувязі з гэтым казаць пра цыклічнасць часу, якая, аднак, не парушае яго непарыўнасці, а дапамагае ў імкненні далей. Кніга складаецца з 9 частак, кожная з якіх пачынаецца паэмай і заканчваецца квантэмамі. Мэта такой структуры – усебакова апісаць чалавека і асаблівасці ягонага існавання.

Зборнік "Каардынаты быцця" змяшчае алегарычныя паэмы. Напрыклад, "Паэма калодзежа" і "Паэма выніку" маюць вялікі жыццёва-філасофскі змест, "Было балота" адлюстроўвае традыцыйныя рысы беларускага светасузірання, "Паэма жніва" насычана біблейскімі алюзіямі і сімволікай.

А. Разанаў адрозніваецца ад іншых творцаў, для якіх вызначальным з'яўляецца майстэрства правільна падбіраць рыфмаваныя склады, трапна ўжываць метафары і тропы. У А. Разанава, наадварот, метафара выкарыстоўваецца даволі абмежавана, найбольш жа распаўсюджаным з'яўляецца прыём аналогіі. Асноўная роля ў творах пісьменніка адводзіцца ўласна слову, самой мове. Найбольш яскрава гэта праяўляецца ў такім жанры, як вершаказ. Вершаказ уяўляе сабой невялікі нерыфмаваны твор; у цэнтры яго адзін ці два прадметы, якім даецца ўсебаковая характарыстыка. Асновай для стварэння вершаказа можа быць што заўгодна: "Вершаказы выраслі з рэалій, якія акружаюць нас. Якія прысутнічаюць пастаянна ў нашым штодзённым жыцці, гэтыя рэаліі цесна спалучаны з рэаліямі побыту: дуб, жалеза, дарога, дрэва і г. д. Гэта тое, што нас акаляе" [2, с. 70]. Прывядзём у прыклад вершаказ "Хлеб": "Хлеб святы, хлеб вялебны, і ўсё, што спалучана з ім, што «злеплена» з ім, адбываецца як абрад, як набажэнства, як малебен. Хлеб хвалебны: яго шануюць і хваляць усе плямёны – і

дулебы, і вялеты, і лахвічы. Хлеб лепшы: з усіх страў, з усіх наедкаў, у ім жыццё (ці на іншай мове – Leben). Ён есца, смокчацца, грызецца, «хлябаецца» і генетычна памятае свой радавод, сваю бацькаўшчыну – глебу. На выгляд хлеб чорны, але па сваёйсутнасці белы" [3, с. 379]. Значная частка вершаказаў уяўляе сабой своеасаблівыя невялікія этнапсіхалінгвістычныя даследаванні. Праз параўнанне гучання пэўных слоў пісьменнік імкнецца зразумець унутраны змест паняццяў, адшукаць падобныя і адрозныя моманты, прычым часта пры параўнанні з іншамоўнымі словамі семантыка слоў беларускай мовы становіцца больш зразумелай. А калі даследуецца мова, то даследуецца і ментальнасць, гістарычнае і культурнае мінулае: "Гістарычная прастора прысутнічае тут самым-самым натуральным чынам. Таму што гэтыя словы, якія тут гучаць, яны ўзніклі не сёння, не ўчора, яны прысутнічаюць тут спрадвечна. Яны насычаны гістарычным зместам, тымі флюідамі, якія пакідае час, якімі багатыя людзі, уся рэчаіснасць у сваёй прысутнасці на зямлі" [2, с. 70]. Таму пісьменнік кажа, што гэтыя творы амаль немагчыма перакласці на іншыя мовы, бо яны арганічна злучаны з беларускай рэчаіснасцю, і ў першую чаргу – з гісторыяй.

Аднак цікавым момантам з'яўляецца тое, што паэт некаторы час жыў у Германіі, Аўстрыі і Швейцарыі, што дазволіла яму параўнаць светаўспрыняцце розных народаў, а таксама стала штуршком да з'яўлення нямецкамоўных твораў. Яны атрымалі вялікае распаўсюджанне і сталі сапраўды папулярнымі, што дало магчымасць замежным літаратуразнаўцам казаць пра А. Разанава нават як пра сучаснага нямецкамоўнага пісьменніка. Паэт вынайшаў у беларускай літаратуры новыя адметныя жанры – версэты, пункціры, квантэмы і г. д.; у нямецкім жа прыгожым пісьменстве такім жанрам сталі "Wortdichte" – "вершасловы", якія па сваёй форме нагадваюць вершаказы: "Па сутнасці, гэта і ёсць вершаказы, перасаджаныя з беларускай глебы ў нямецкую. Але таму што глеба аказалася іншай, яны і самі пачалі змяняцца, набываць асаблівасці, якіх не было ў беларускіх папярэднікаў" [2, с. 192].

Але пісьменнік рэалізаваўся найперш на беларускай глебе. Ягоная творчасць цесна знітаваная з традыцыйнай культурай і народным светапоглядам, пагэтаму адлюстроўвае канцэпты і архетыпы беларускай ментальнасці. Канцэпт – гэта "згустак культуры ў свядомасці чалавека; тое, у выглядзе чаго культура ўваходзіць у ментальны свет чалавека" [4, с. 40]; архетыпам жа прынята называць базавы, універсальны канцэпт, першавобраз, які атрымаў шырокае распаўсюджанне ў пэўнай культуры. У якасці такіх вобразаў можам назваць дрэва, дом, дарогу, час, ісціну і інш.

Канцэпт дома (хаты) вельмі актыўна выкарыстоўваецца А. Разанавым. За дадзенай лексемай у ягонай творчасці замацоўваюцца як паняцці, што характэрны для ўсёй агульнанароднай беларускай ментальнасці (дом як будынак для жылля, як родныя мясціны і месца нараджэння, тое, куды заўсёды імкнецца чалавек і інш.), так і аўтарскае разуменне дадзенай канцэптуальнай адзінкі (дом як пачатак жыцця, як прастора, што пэўным чынам абмяжоўвае чалавека, але адначасова і з'яўляецца месцам сустрэчы двух неабсяжных сусветаў і г. д.). Варта пры гэтым згадаць і антынамічныя топасы горада і вёскі, што асабліва часта ўжываюцца ў вершаказах.

Увасабленнем гісторыі для А. Разанава з'яўляецца дарога, шлях. Нягледзячы на пэўную дваістасць і шматаблічча гістарычных падзей-шляхоў, менавіта дарога зберагае для нас памяць пра мінулае ў выглядзе слядоў (пад іміразумеюцца канкрэтныя гістарычныя здарэнні). Хоць памяць гэтая не заўсёды станоўчая, "але так пішацца жыццяпіс чалавецтва, і нават калі дарога зарастае драсёнам, дрыжнікам ці падарожнікам – першым сведчаннем пра чалавецтва ўсё роўна застанецца яна, дарога, – самы вялікі супольны чалавечы твор" [3, с. 374]. Варта адзначыць яго частотнасць і багатую семантычную напоўненасць, што дазваляе лічыць шлях не проста канцэптам, а архетыпам.

Сярод традыцыйных прыродных канцэптаў у творчасці пісьменніка пераважаюць звязаныя з лесам і воднай прасторай. Напрыклад, канцэпт дрэва разумеецца

пісьменнікам як мадэль Сусвету (увасабленне Неба, Зямлі і Падзем'я), заўважаецца безабароннасць чалавека перад веліччу дрэваў, адначасна ж яны выступаюць і як "нашы браты". Калі казаць пра спецыфіку адлюстравання канцэпту дрэва пісьменнікам, то часта дэндралагічныя аб'екты звязваюцца з канцэптам дома, а таксама ўвасабляюць усё вясковае, супрацьлеглае гарадскому. У "Паэме калодзежа" распавядаецца аб сувязі жыцця, чалавека з вадой. Вада, неба і зямля ўяўляюцца пісьменнікам як звышнатуральныя з'явы, вельмі падобныя адна да адной. Вада ў творах паэта выступае як вадкасць ці цвёрдае рэчыва (снег, лёд). Знаходзіцца яна часцей за ўсё ў прыродных вадаёмах (рака, балота, крыніца), а таксама ў калодзежы, радзей – у хмарах, нябёсах. Калі весці гаворку пра балота, то, канечне, варта назваць у першую чаргу паэму "Было балота". Дадзены водны аб'ект тут успрымаецца як небяспечнае месца, бо там жывуць разнастайныя міфічныя істоты (тое ж назіраем і ў народным светаўспрыняцці). Аднак балота выступае адначасова і пачаткам усяго існага, у тым ліку і чалавека, месцам сакральным, якое захоўвае шмат таямніц.

Адметным разанаўскім індывідуальна-аўтарскім канцэптам можна назваць ісціну. З аднаго боку, згодна з аўтарам, ісціна заўсёды знаходзіцца ў непасрэднай блізказці; чалавек нават сам можа ствараць яе, пры ўмове, што ў сэрцы няма абыякавасці, выкліканай "здавалёнасцю". З другога – ісціна ўяўляецца неспасцігальнай і недасягальнай філасофскай катэгорыяй, да якой мы можам толькі імкнуцца і час ад часу набліжацца.

Разуменне часу, як выявілася, у А. Разанава вельмі шматграннае. Час уяўляе сабою не проста лінію, а сукупнасць пэўных жыццёвых цыклаў, якія несупынна змяняюцца, імкнучыся далей у існае. Найбольш адпаведным вобразам для адлюстравання супярэчнасцяў дадзенай з'явы падаецца вобраз шляху, але гэты шлях жыцця дуалістычны, то бок спалучае і адмоўнае, і станоўчае. Цікава будзе згадаць, што даследчыкі прапануюць разглядаць некаторыя творы паэта з пазіцый такіх філасофскіх накірункаў Усходу, як будызм і даасізм. У іх аснову пакладзены прынцыпы старажытнакітайскай натурфіласофіі і вучэнне Інь-Ян. Сутнасць апошняга ў тым, што "нічога не можа існаваць у часавай катэгорыі «заўсёды», нішто не з'яўляецца па сваёй сутнасці дрэнным ці добрым" [5, с. 43]. Падобнае можам бачыць, напрыклад, у некаторых пункцірах А. Разанава: "Залевы. // Дражняць міражы. // Гудуць вятры пры падыходзе… // Мы кожны дзень на рубяжы // былых і будучых стагоддзяў" [3, с. 65], а таксама: "Што будзе з намі? – // клінам свет. // Што будзе з ім? – // няўжо дарэшты?.. // Гасподзь не ведае як след, // Гасподзь вядзе эксперыменты" [3, с. 65]. Аднак варта памятаць, што, канечне, нельга поўнасцю атаясамліваць творы пісьменніка з усходняй філасофіяй, але пэўнае сугучча, сапраўды, назіраецца.

Талент А. Разанава выявіўся таксама ў перастварэнні твораў К. Тураўскага, С. Буднага, В. Цяпінскага, М. Сматрыцкага і інш. на сучасную мову. Да пяцісотгоддзя беларускага кнігадрукавання была падрыхтаваная кніга перастварэнняў спадчыны Ф. Скарыны "Маем найбольшае самі", у якой А. Разанаў імкнуўся перадаць тыя ўражанні і пачуцці, якія меліся ў тагачаснага чалавека, адлюстраваць стаўленне да кнігі як нечага сакральнага і незвычайнага. Сам пісьменнік характарызуе сваю працу наступнымі словамі: "Думаю, што гэта вельмі цікавы і плённы працэс. Бо тое, што стварылася раней, яно не прачыталася, а калі прачыталася, то не да канца. Калі я ўзнаўляў тэксты, напісаныя амаль тысячагоддзе таму, ад Кірылы Тураўскага да Льва Сапегі, то зразумеў: там – скарбы. Там захаваныя скарбы. Толькі трэба тыя скарбы адкрыць, прыняць, увесці іх у наш кантэкст, у нашу рэчаіснасць. Я думаю, што гэта не ёсць вандроўкай з аглядкай назад, гэта ўсё ж такі хада да саміх сябе. Кабсцвердзіцца самім і сцвердзіць сваё, трэба валодаць і ўзбагачацца тым, што стварылася раней" [2, с. 131–132].

Напрыканцы варта згадаць такую адметную з'яву, як "Яйкаквадраты". Гэта графічныя работы, створаныя А. Разанавым сумесна з мастаком В. Маркаўцом, якія ўяўляюць сабой квадраты рознага колеру са змешчанымі ў іх аваламі-яйкамі. Мэта

стварэння “Яйкаквадратаў”– паказаць адну са стадый эвалюцыі рэчаіснасці. Нам цікавы той факт, што “з аднаго боку, «Яйкаквадраты» – універсальная формула, якая да ўсяго мае дачыненне, з другога – выявы, звязаныя з нацыянальным космасам і традыцыяй. Згадаем нашы салярныя міфы, нашы страчаныя містэрыі Купалле і Каляды, ды і Вялікдзень таксама, нашу арнаментыку, урэшце, нашага Францішка Скарыну: хіба сонца і месяц з яго гравюраў не суадпавядаюць «Яйкаквадрату»? Месяц выяўляецца ў квадрах, а сутнасная выява сонца, магчыма, якраз будзе не круг і не шар, а яйка” [2, с. 64].То бок пісьменнік звяртаецца да беларускай міфалогіі як крыніцы ідэй для творчасці і падкрэслівае яе важнае значэнне.

Усё, згаданае намі вышэй, дазваляе лічыць А. Разанава шматграннай і непаўторнай творчай асобай агульнаеўрапейскага і нават сусветнага ўзроўню. Змест твораў паэта адначасова мае і зразумелы бок, і непазнавальны, які можна расшыфраваць толькі пры дапамозе мноства разнастайных асацыяцый, выкліканых у нашым уяўленні прачытаннем пэўнага слова, сказа і далейшым іх пераасэнсаваннем. Для паэта таксама характэрна адлюстраванне ўласных рэфлексій, якія ўплываюць на свядомасць чытача, прычым робіцца гэта не толькі праз семантыку апісваемых з’яў, прадметаў, але і пры актыўным ўдзеле гучання, рытму тэксту (сугестыя). Адбываецца актуалізацыя пэўных архетыпаў з мэтай надання ім новага, больш глыбокага значэння, далейшай канкрэтызацыі дадзеных вобразаў. Многія філасофскія пытанні ў А. Разанава маюць амбівалентны і дуалістычны характар.

Літаратура

1 Бечык, В. Шляхам пошукаў / В. Бечык // Шлях – 360. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1981. – С. 102–108.

2 Разанаў, А. С. Невядомая велічыня: гутаркі, артыкулы, згадкі / А. С. Разанаў. – Мінск : Логвінаў, 2017. – 254 с.

3 Разанаў, А. Танец з вужакамі: выбранае / А. Разанаў. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1999. – 462 с. – (Беларуская паэзія XX стагоддзя).

4 Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – Москва : Школа “Языки русской культуры”, 1997. – 824 с.

5 Лозка, Т. А. Творчасць А. Разанава ў святле ўсходняй філасофіі / Т. А. Лозка // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2006. – № 1 (34). – С. 43–48.

УДК 94:324:325.8(410.5)"2014"

Д. Я. Демидова

ШОТЛАНДСКИЙ РЕФЕРЕНДУМ О НЕЗАВИСИМОСТИ

Статья посвящена шотландскому референдуму 2014 года. Рассмотрено, какие исторические процессы подтолкнули Шотландию к проведению референдума, а также предпосылки сепаратизма. Особое внимание уделено процессу подготовки референдума о независимости. Дается анализ событиям, произошедшим 18 сентября 2014 года. Подведены итоги референдума.

Идея проведения референдума не возникла на пустом месте. Данное событие было одним из итогов долгого исторического процесса, который начался в 18 веке и который получил название Шотландский сепаратизм. До начала 18 века Шотландия была самостоятельным государством с собственным аппаратом управления и культурными

традициями. В 1603 году, когда умерла Елизавета Тюдор, Яков VI Шотландский стал Яковом I Английским и первый королем Англии из династии Стюартов. Шотландия и Англия объединились в династическую унию. В 1707 года Англия и Шотландия сформировали единое королевство Великобритания. Согласно договору 1707 года, Шотландии сохранила особую юридическую систему, а также наследственные государственные и судебные должности, но потеряла национальный парламент, так как был учрежден общий парламент, который представлял в равной степени как интересы Англии, так и Шотландии. Потеря самостоятельности воспринималась трагедией нации.

В XIX веке в Шотландии начали появляться мысли о том, что правительство не уделяет достаточно времени и внимания Шотландии. В 1853 году была создана *Национальная ассоциация по защите прав Шотландии*, которая выдвигала идеи о предоставлении самоуправления Шотландии [1]. В период с 1889 по 1914 годы Шотландское самоуправление обсуждалось 15 раз в парламенте, включая внесение 4 законопроектов [1]. К началу XX века движение за независимость Шотландии набирало всё большую силу. В Шотландии обсуждается вопрос о том, нужен ли вообще союз с Англией, и если нужен, то для чего. Создаются различные партии (Молодые шотландцы 1900г.; движение за Гэльское народное возрождение; Шотландская Национальная партия (СНП) 1934г.), которые предлагали проекты шотландского самоуправления с созданием собственного шотландского парламента. Именно СНП стала инициатором проведения референдума о независимости Шотландии, но изначально Шотландская Национальная партия была нацелена на *«Образование в Шотландии парламента, который будет являться окончательной властью по всем шотландским вопросам…равноправие Англии и Шотландии в решении имперских дел …»* [2, с.123]. Благодаря появлению Шотландской Национальной партии вопрос о положении Шотландии в составе Великобритании приобрел новую силу, в результате чего многие политические силы страны с интересом отнеслись к данной проблеме. Все чаще у националистов возникали и идеи о независимости. Одним из событий, подтолкнувших националистов к этой идее, было открытие в 1970-е годы у восточного побережья Шотландии в Северном море месторождений нефти [3]. Тогда шотландцам в голову пришла идея, что с такими богатствами они могут обойтись без Англии. Это событие активизировало дебаты о полном суверенитете Шотландии. В 1979 году состоялся первый референдум о создании специального законодательного органа в Шотландии, который окончился неудачей [4]. В сентябре 1997 состоялся второй референдум о деволюции. В результате референдума 74,3 % избирателей высказались за создание Шотландского парламента [5]. Референдум привел к тому, что в 1998 году Парламент Великобритании принял *«Акт о Шотландии 1998»* который предполагал создание собственного Шотландского парламента.

В период с 2007 года по 2014 националисты начали утверждаться в качестве лидирующей партии Шотландии. В 2007 году Первым министром Шотландии был назначен лидер СНП Алекс Салмонд [6]. С этого момента сепаратизм шотландцев усиливается. В августе 2007 года администрация Шотландской Национальной партии приступила к проведению *«Национального разговора»*. Это мероприятие состояло в разработке законопроекта о референдуме, позволяющего вести переговоры с правительством Великобритании о независимости Шотландии и веб сайт, который принимал комментарии и предложения по данному вопросу со стороны представителей общественности [7]. 25 февраля 2010 года правительство Шотландии опубликовало план референдума о независимости для общественного обсуждения [8]. Однако правительство отозвало этот законопроект, не сумев добиться поддержки других партий.

В 2011 году состоялись выборы в Парламент Шотландии. Перед выборами СНП обнародовала свой предвыборный манифест с обещанием провести референдум по вопросу о независимости в ходе следующей сессии парламента. Алекс Салмонд сказал, что партия *"даст шотландцам возможность решить будущее нашей нации"* [9]. СНП

получила большинство голосов на выборах, тем самым получив мандат на проведение референдума о независимости. Велись переговоры с Лондоном, который считал, что планирующийся референдум противоречит верховенству закона. В результате в 2012 г. было подписано историческое *Эдинбургское Соглашение* премьер-министром Дэвидом Кэмероном и первым министром Алексом Салмондом [6]. Правительства договорились о том, что референдум должен отвечать самым высоким стандартам справедливости, прозрачности и приличия. Была определена дата референдума –18 сентября 2014 года. 26 ноября 2013 года правительство Шотландии опубликовало книгу «Будущее Шотландии». В ней излагается мнение шотландского правительства о том, каким образом Шотландия станет независимой страной, а также излагается ряд стратегий, которые Шотландская Национальная партия будет проводить в случае, если она будет переизбрана на выборах в шотландский парламент в 2016 году. Этот документ является полным описанием пути к независимой Шотландии [10].

30 мая 2014 была начата агитационная кампания, которая продлилась 16 недель. Сторонниками независимости выступало движение «Да, Шотландия», против независимости же выступало движение «Лучше вместе». Кампания «Лучше вместе» была образована в июне 2012 года при поддержке трех политических партий Шотландии: лейбористской, консервативной и партией либерал-демократов. Лозунгом их была фраза *«Нет, спасибо»* в отношении вопроса о независимости. Главой стал бывший министр финансов Великобритании Алистер Дарлинг [11]. Противники независимости выделяют экономические минусы независимости. Они говорят о том, что в современном мире с серьезной экономической конкуренцией Шотландии будет лучше оставаться частью сильного в экономическом и политическом плане государства Великобритания. Есть так же опасения что, в случае успеха референдума, такой же вопрос может обостриться в Уэльсе и Северной Ирландии.

В соответствие с планом референдума о независимости Шотландии (от 25 февраля 2010 года) право голоса на референдуме имеют граждане, достигшие 16 лет и проживающие в Шотландии (имеющие шотландскую прописку).

Во время подготовки к референдуму возник ряд спорных вопросов. Еще в 1970-х годах СНП в предвыборной кампании заявила о том, что месторождения нефти, открытые в Северном море, принадлежат Шотландии. Накануне референдума главным вопросом стало, кому же всё-таки будет принадлежать нефть. Конвенция ООН по морскому праву говорит о том, что экономическая зона, а также территориальные воды государства определяются путем проведения «линии» между государствами. И если эта линия будет проведена между Шотландией и Англией, то около 90% нефти Северного моря будет принадлежать Шотландии [12]. Такого варианта придерживаются сторонники независимости Шотландии. Однако есть так же вариант делить нефтяные запасы в соответствии с процентом населения, которое проживает по двум сторонам этой границы, тогда Англии достается 91 % всех запасов [12]. Но пока Шотландия не отделена от Великобритании, несмотря на существование шотландской составляющей британского сектора Северного моря, нефть остается "экстрарегиональным" (т. е. не привязана ни к какому региону) ресурсом Соединенного королевства и все доходы от добычи идут прямиком в казну Великобритании, а не делятся на шотландские и английские доходы. Остро стоял вопрос и о том, кто будет главой государства, в случае обретения Шотландией независимости. Внутри Шотландской Национальной парии произошел раскол мнений по этому поводу. Лидер СНП Алекс Салмонд говорит, что после референдума статус королевской семьи останется прежним, т. е. королева останется главой государства. Однако большинство националистов считает, что кроме референдума о независимости следует провести также референдум о судьбе королевской семьи [13]. Возникли так же недопонимания с формулировкой вопроса для голосования на референдуме. Было проведено исследование, и вопрос был поставлен следующим образом: *"должна ли Шотландия быть независимой страной?"* [14]. Регистрация для голосования нача-

лась 27 августа 2014 года. Для голосования на референдуме необходимо было зарегистрироваться до полуночи 2 сентября, 2014 и скачать бланк на сайте www.aboutmyvote.co.uk. Распечатать бланк, подписать его и вернуть в местное избирательное бюро. В результате ко дню голосования (18 сентября) было зарегистрировано 4 миллиона 285 тысяч 323 человека (97% шотландцев старше 16 лет) [15]. Открыто 2 608 участков для голосования, которые работали с 7.00 до 22.00. Избиратели должны были ответить «Да» или «Нет» на вопрос: «Должна ли Шотландия быть независимой страной?». В целом выборы прошли спокойно и без особых нарушений. После подсчета голосов на участках готовые результаты были переданы в город Инглистон в единый центр для проверки. Всего проголосовало 3 619 915 человек, что составило явку 84,5 % . На вопрос "должна ли Шотландия быть независимой страной?" «Нет» ответило 2 001 926 человек, что составило 55, 30 %. «Да» ответило 1 617 989, что составило 44,70 % [16].

Таким образом, в результате голосования Шотландия отказалась от независимости и сохранила свой союз с Англией после исторического референдума. Шотландский референдум 2014 года стал подтверждением того, что право на самоопределение народа может быть реализовано с помощью референдума и что именно народ определяет право на свою судьбу.

Литература

1 Early Scottish History and the Union – Режим доступа: http://www.bbc.co.uk/news/special/politics97/devolution/scotland/briefing/history.shtml. – Дата доступа : 31.01.18.

2 Зверева Г.И. История Шотландии. – М.:Высш.шк.,1987. – 208 с.

3 Как зарождался "сепаратизм" в Шотландии, и почему отделение не состоялось. – Режим доступа: https://focus.ua/society/316546/. – Дата доступа : 1.02.18.

4 The 1979 Referendums. – Режим доступа: http://www.bbc.co.uk/ news/ special/politics97/devolution/scotland/briefing/79referendums.shtml. – Дата доступа : 8.02.18.

5 The Scottish Parliament. – Режим доступа: https://www.webcitation.org/ 6DlN80m ED?url=http://www.electoralcommission.org.uk/__data/assets/electoralcommission_pdf_file/. – Дата доступа : 8.02.18.

6 Timeline: Scottish independence referendum. – Режим доступа: http://www.bbc.com/news/uk-scotland-scotland-politics-19907675. – Дата доступа: 10.03.2018.

7 SNP reveals vision for independence referendum By Joe Quinn, Press Association Monday, 30 November 2009. – Режим доступа: https://www.webcitation.org/5lfqjoj1A?url=http://www.independent.co.uk/news. – Дата доступа : 11.03.2018.

8 Scottish independence referendum plans published. – Режим доступа: https://www.webcitation.org/5no5PTJqS?url=http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/scotland/8535946.stm. – Дата доступа : 11.03.2018.

9 SNP launch 'Re-elect' manifesto with independence referendum vow. – Режим доступа: https://stv.tv/news/scotland/243521-snp-launch-manifesto-with-50m-fund-for-young-scots/. – Дата доступа : 20.03.2018.

10 Scotlands future Ваш путь к независимой Шотландии. – Режим доступа: http://www.gov.scot/Resource/0043/00439770.pdf. – Дата доступа : 21.03.2018.

11 No team unveil 'better together positivity'. – Режим доступа: http://www. heraldscotland.com/news/13061187.No_team_unveil__better_together_positivity/ – Дата доступа : 04.04.2018.

12 Нефть Шотландии как жемчужина британской короны. – Режим доступа: https://www.bbc.com/russian/uk/2014/09/140911_scotland_oil. – Дата доступа : 15.04.2018.

13 Шотландия, независимость и судьба британской монархии BBC русская служба. – Режим доступа: https://www.bbc.com/russian/uk/2014/09/140620_scotland_royalty. – Дата доступа : 15.04.2018.

14 REFERENDUM ON SCOTTISH INDEPENDENCE. – Режим доступа: http://www.electoralcommission.org.uk/__data/assets/pdf_file/0005/153689/Ipsos-MORI-Scotland-question-testing-report-24-January-2013.pdf. – Дата доступа : 16.04.2018.

15 В Шотландии начался референдум о независимости. – Режим доступа: https://lenta.ru/news/2014/09/18/scotland. – Дата доступа: 16.04.2018.

16 Scottish referendum: Scotland votes 'No' to independence BBC. – Режим доступа: http://www.bbc.com/news/uk-scotland-29270441. – Дата доступа : 22.04.2018.

УДК 316.613.42-053.6

О. А. Дубоделова

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена вопросу исследования психологического благополучия подростков. В последние десятилетия остро стоит вопрос о необходимости определения того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности, из чего оно складывается, какие эмоционально-оценочные отношения лежат в его основе, каким образом оно участвует в регуляции поведения, каким образом можно помочь подростку в решении проблемы благополучия. В современных условиях актуальность данной темы исследования обусловлена недостаточной эмпирической обоснованностью и высокой потребностью консультативной практики теоретической проработки данной проблемы.

Понятие «благополучие» широко используется в биологических, медицинских, экономических науках, в педагогике и философии. До сих пор более 60 % работ, в названиях которых встречается слово «благополучие», относятся к вопросам экономики и только менее 5 % составляют работы по психологии [1].

Однако в последние время проблема психологического благополучия личности все чаще становится предметом внимания психологов. Важность проблемы во многом обусловлена изменениями, происходящими во всех сферах жизни современного общества: науке, культуре, здравоохранении, экономике, образовании, что не может не отразиться на личностном развитии людей, на их здоровье, моральных принципах, на психологическом благополучии. Жизнь требует от человека, а тем более от подростка, входящего во взрослую жизнь, выбора адекватных жизненных стратегий, умений совладать с негативными жизненными обстоятельствами, находить конструктивные решения проблемных ситуаций. В то же время, как показывают исследования отечественных и зарубежных авторов, этот феномен остается еще недостаточно изученным.

При этом следует отметить, что в литературе мало работ, посвященных разработке методов формирования психологического благополучия. Наиболее значимым в этом плане становится рассмотрение данных вопросов применительно к старшему подростковому возрасту, так как именно на протяжении этого периода чаще всего возникает и проявляется состояние психологического неблагополучия. Раскрытие закономерностей и условий, обеспечивающих достижение и поддержание психологического благополучия, может способствовать обеспечению полноценного развития человека, его конструктивному и продуктивному участию в жизни современного общества.

Исследование психологического благополучия подростков и старшеклассников, в отличие от исследования взрослых, началось относительно недавно. Тем не менее, расширяется объем научно-исследовательских работ, разрабатываются психометрические обоснованные инструменты исследования психологического благополучия подростков. В американской психологии Р. Гилман и С. Хюберн разработали ряд методик определе-

ния школьного благополучия [2]. В российской психологии разработкой методик диагностики психологического благополучия занимаются И. А. Баева, С. А. Водяха.

Наиболее многогранный подход к изучению психологического благополучия разработан К. Рифф, которая интегрировав более ранние работы, описывающие различные аспекты позитивного функционирования личности (теории А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К. Г. Юнга, Э. Эриксона, М. Яходы и др.), клинической, гуманистической и экзистенциальной психологии заложила основы представления о психологическом благополучии как комплексном понятии [3].

На базе УО «Гомельский государственный профессиональный многопрофильный лицей» и ГУО «Средняя школа № 24 г. Гомеля» было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 78 учащихся в возрасте 14–17 лет.

Для изучения психологического благополучия подростков использовалась методика «Шкалы психологического благополучия К. Риф» (в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко). По результатам методики были получены количественные показатели по шести шкалам: положительные отношения с другими, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни, самопринятие.

На основании анализа полученных результатов было выделено три группы респондентов: с низким уровнем психологического благополучия, средним уровнем, высоким уровнем благополучия. Данные представлены в таблице.

Таблица – Количественные показатели психологического благополучия подростков (данный в %)

Наименование шкалы	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Положительные отношения с другими	22	73	5
Автономия	10	69	21
Управление окружение	15	78	7
Личностный рост	9	83	8
Цель в жизни	24	73	3
Самопринятие	20	72	8
Психологическое благополучие	15	77	8

По шкале «Положительные отношения с другими» подростки в основном находятся на среднем уровне (73 %). Наблюдается значительная часть учащихся (22 %) с ограниченным количеством доверительных отношений с окружающими: им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других. В межличностных взаимоотношениях, как правило, это проявляется в изолированности и фрустрированости. У них отсутствует желание идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими.

По шкале «Автономия» подростки в основном находится на среднем (69 %) и высоком (21 %) уровнях, что свидетельствует о наличии самостоятельности и независимости, способности противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом; самостоятельности регулировать собственное поведение; оценивать себя в соответствии с личными критериями. На низком уровне автономии находится (10 %) меньшее количество подростков, которые зависят от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений полагаются на мнение других; поддаются попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом.

Компонент «Управление окружением» в большей степени находится на среднем уровне (78 %). Часть подростков (15 %) ощущает сложности в организации своей повседневной деятельности, считают себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства. Лишь некоторые учащиеся (7 %) обладают властью и

компетенцией в управлении окружением, контролируют всю внешнюю деятельность, эффективно используют представляющиеся возможности для удовлетворения личных потребностей и достижения целей.

По показателю «Личностный рост» выявлено, что 83 % подростков имеют средний уровень. Они ощущают неполную реализованность своего потенциала, не вычленяют четкого улучшения в себе и своих действиях с течением времени; стремление изменяться в соответствии с собственными познаниями и достижениями невелико. Лишь 8 % школьников обладают чувством непрекращающегося развития, воспринимают себя «растущими» и самореализовывающимися, открытыми новому опыту. Всего 9 % подростков осознает отсутствие собственного развития, не испытывает чувства улучшения или самореализации, испытывает скуку и не имеет интереса к жизни, ощущает неспособность устанавливать новые отношения или изменить свое поведение.

В результате исследования было обнаружено, что 24 % учащихся лишены смысла в жизни; имеют мало целей или намерений; у них отсутствует чувство направленности, они не находят целей в своей прошлой жизни; не имеют перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни. Большинство (73 %) подростков находятся на среднем уровне компонента «Цель в жизни», что проявляется в наличии нечетких целей в жизни; сомневаются, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; не имеют стойких убеждений, которые являются источниками целей в жизни; смутно представляют свои намерения на всю жизнь. Лишь 3 % подростков имеют четкое чувство направленности и цели на жизнь.

Компонент «Самопринятие» в большей степени находится на среднем уровне (72 %). Значительная часть подростков (20 %) не довольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем они являются. Лишь некоторые подростки воспринимают себя (8 %) как человека, который позитивно относиться к себе, знает и принимает различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивает свое прошлое.

По обобщающей шкале «Психологическое благополучие» результаты исследования показывают, что большинству испытуемых (77 %) свойственен средний уровень психологического благополучия. Лишь 8 % подростков имеют высокий уровень психологического благополучия, для них характерно позитивное отношение к себе, осознание принятие разных стороны своего «Я». Они получают удовлетворение от теплых, доверительных отношений с другими; понимают необходимость идти на уступки во взаимоотношениях. Способны противостоять социальному давлению, мыслить и вести себя независимо; саморегулируют свое поведение; оценивают себя, исходя из личных стандартов. Обладают чувством мастерства и компетентности в овладении средой; способны выбирать или создавать подходящий контекст для реализации личных потребностей и ценностей. Имеют цели в жизни и чувство направленности. Обладают чувством продолжающегося развития и реализации своего потенциала; видят свой рост; открыты новому опыту. Низкое психологическое благополучие у 15 % подростков, что проявляется в неудовлетворённости собой; изолированности и фрустрированности в межличностных отношениях; подверженности мышления и поведения социальному давлению; чувстве беспомощности перед окружающими обстоятельствами; отсутствии чувства осмысленности жизни; недостатка целей; чувстве личностной стагнации; чувстве скуки и незаинтересованности в жизни.

Таким образом, результаты исследования показывают, что в своем большинстве подростки находятся на среднем уровне психологического благополучия, что свидетельствует о не умении выстраивать доверительные отношения с другими, безусловно принимать разные стороны своего «Я». Подростки не во всех ситуациях противостоят социальному давлению, у них нарушена саморегуляция поведения. При оценивании себя, не всегда исходят из личных стандартов. Обладают не высокой компетентностью

в овладении средой, затруднены в выборе или создании подходящего контекста для реализации личных потребностей и ценностей, не имеют четкой цели в жизни.

Литература

1 Бессонова, Ю. В. О структуре психологического благополучия / Ю. В. Бессонова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. науч. ст. / ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; редкол.: Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург, 2013. – С. 30–31.

2 Водяха, С. А. Предикторы психологического благополучия студентов / С. А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70–74.

3 Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

УДК 159.9.075

Е. А. Евменова

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются некоторые аспекты развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. Эмоциональный интеллект развивается на протяжении всей жизни. Осознание и понимание собственных чувств и эмоций, развитость внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта происходит за счет усиления внимания к своему духовному миру. Особенно эффективным средством формирования эмоционального интеллекта у подростков является межличностное взаимодействие.

Подростковый возраст – период, когда межличностное общение становится особенно важным и приобретает статус ведущего типа деятельности. Эффективная реализация всех составляющих общения (коммуникации, интеракции, перцепции) в значительной мере базируется на эмоциональном интеллекте – способности человека осознавать, адекватно выражать свои эмоции и воспринимать эмоции партнера по общению, включать эту информацию в общий контекст межличностного взаимодействия. Формирование эмоционального интеллекта начинается в дошкольном возрасте, в подростковый период эта интегральная способность приобретает особое значение.

По своим особенностям эмоциональный интеллект является важной характеристикой человека, которая может развиваться на протяжении всей жизни, что позволяет, согласно современному подходу непрерывного развития личности, рассматривать его как метакомпетенцию [1].

Подростковый возраст считается особенно «эмоционально насыщенным» и поэтому изучение эмоционального развития подростков занимает ведущее место в психологии. В последнее время интерес к проблеме эмоционального развития значительно возрос.

Проблема эмоционального интеллекта в рамках зарубежной и отечественной психологии представлена в работах ученых Дж. Майера, П. Саловея, Д. Карузо, Д. Гоулмена, Р. Барона Г. Г. Гарсковой, Д. В. Люсина, Э. Л. Носенко, Н. В. Коврига и других.

Осознание и понимание собственных чувств и эмоций, то есть развитость внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта, происходит за счет усиления внима-

ния к своему духовному миру. Духовное взаимодействие есть высший уровень гуманистического, доверительного общения внутренне конгруэнтных партнеров.

В настоящее время большинство работ посвящено изучению эмоционального интеллекта уже состоявшейся, зрелой личности, либо личности юношеского возраста. Однако в подростковом возрасте наблюдаются существенные перемены в интеллектуальной, эмоциональной и мотивационной сферах, которые требуют адекватного психологического сопровождения, коррекции и целенаправленного развития.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Болотнянская средняя школа». В исследовании принимали участие 60 подростков в возрасте 13–14 лет.

Критериями развития эмоционального интеллекта у подростков являются следующие: осознание своих чувств и эмоций; управление своими чувствами и эмоциями; осознание чувств и эмоций других людей. На основе представленных критериев нами были выделены уровни развития эмоционального интеллекта у подростков.

По результатам диагностики Н. Холла большинство подростков – 55 % имеют средний уровень эмоционального интеллекта, что характеризуется умением распознавать свои эмоции, настроения, побуждения, потребности, сильные и слабые стороны, тип личности, индивидуальный стиль общения, привычки, предпочтения и другие особенности, а также произвольно управлять своими эмоциями и настроениями.

Высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают 40 % участников. У этих подростков отсутствует или имеется незначительное различие в иерархической зависимости отдельных компонентов, все формы интегративно проявляются на всех уровнях. Эмоциональный интеллект считается высоко развитым при условии, что все формы представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии, поведении и деятельности.

У 5 % представителей – низкий уровень эмоционального интеллекта. Они не умеют: управлять своими эмоциями и настроениями, чувствовать эмоции и настроения других людей, понимать их точку зрения и проявлять активный интерес к их заботам, а также воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

Высокий уровень эмоционального интеллекта в рамках интегрального показателя (методика М. А. Манойловой) предполагает отсутствие или незначительное различие в иерархической зависимости отдельных компонентов, все формы интегративно проявляются на всех уровнях. Эмоциональный интеллект считается высоко развитым при условии, что все формы представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии, поведении и деятельности [2]. Такой уровень выявлен у 50 % подростков.

Средний уровень (40 %) характеризуется яркой выраженностью развития отдельных аспектов эмоционального интеллекта и низким уровнем развития других его компонентов. Средний уровень предполагает наличие способности к развитию отдельных компонентов эмоционального интеллекта.

Низкий уровень развития эмоционального интеллекта у 10 % участников.

Низкий уровень характеризуется так: свойственна низкая способность к пониманию роли собственных чувств в работе и в общении. Недостаточная осведомленность о эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в профессиональной деятельности.

Невыраженная потребность в познании самого себя. Заниженная самооценка своих способностей, зачастую неадекватное представление о восприятии себя другими людьми. Низкий уровень рефлексии и понимания мыслей, чувств другого человека; конфликты и разногласия зачастую связаны с непониманием причин поведения другого, неумением понять его точку зрения. Недостаточная опора на интуицию в деятельности и общении, пассивность, ригидность коммуникации. Трудности в разрешении проблемных ситуаций, связанных с межличностным взаимодействием. Невысокий интерес к собственному внутреннему миру, духовному развитию.

Нетерпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образам жизни. Низкая наблюдательность в общении. Отсутствие установки на позитивное, оптимистичное восприятие себя и других людей, жизни в целом.

Подростки распознают эмоции других людей, понимают чувства партнеров по общению (45 %). Способны понять положение другого, представить мир глазами другого человека. У них достаточно хорошо развит механизм идентификации, для которой необходима сильная эмоциональная связь и ориентация на другого человека.

Высокий уровень межличностной симпатии, как одобрительного эмоционального отношения к партнерам по взаимодействию, проявляется в приветливости, восхищении, открытости во взаимодействии, оказании помощи на основе общих взглядов и интересов, выступает фактором интеграции людей и сохранению психологического комфорта в коллективе.

Способны позитивно влиять на результативность процесса общения, что служит источником самосовершенствования и саморазвития личностей, вовлеченных в конфликтную ситуацию, способствует поиску продуктивных решений проблем.

Высокий уровень развития осознания чувств и эмоций других людей является показателем целостного человековосприятия, то есть созданию образа партнера по общению, который включает в себя все уровни психического отражения и зависит от мировоззрения воспринимаемого.

Высокими показателями в управлении чувствами и эмоциями других людей обладают 40 % респондентов, низкими – 15 %. Высокий уровень данного показателя характеризуется умением управлять состоянием партнера. Управление состоянием происходит в целях предупреждения снижения работоспособности и сохранения здоровья путем нормализации функционального состояния партнера по общению.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта характеризуется непредвзятостью и беспристрастным отношением к окружающим. Высокий уровень психологической гибкости в выстраивании отношений, для выбора любого стиля взаимодействия в зависимости от требований ситуации, способны на достижение хорошего психологического климата в коллективе.

Они способны предвидеть развитие событий, результаты деятельности и способны подготовиться к реакции своего организма на некое событие до его наступления, а также внешним выражением (позой, движением) своего состояния повлиять на партнера по общению.

Сравнительный анализ по результатам всех методик показал, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта у 48 % испытуемых, средний уровень у 44 % и низкий уровень у 8 % опрошенных.

Таким образом, полученные результаты исследования дают основания утверждать, что эффективным средством формирования эмоционального интеллекта у подростков является межличностное взаимодействие.

Литература

1 Давыдова, Ю. В. Изучение особенностей эмоционального интеллекта подростков / Ю. В. Давыдова // Личность в современном обществе: психолого-педагогические и эколого-психологические аспекты формирования и развития: Материалы Межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых учёных. 24 апреля 2007 / сост. и науч. ред.: Иващенко А. В., Гагарин А. В. – М.: 2007. – С. 88–90.

2 Манойлова, М. А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта / М. А. Манойлова. – МЭИ, 2004.

УДК 94(73) "1861"

Е. С. Ермаков

ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ КОНФЕДЕРАЦИЕЙ И США ДО НАЧАЛА ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ (МАРТ–АПРЕЛЬ 1861 ГОДА)

В статье рассматривается отношения между США и Конфедерацией с марта по апрель 1861 г. Автором даётся попытка ответить на вопрос: почему же война между бывшими соотечественниками имела место произойти. Делается вывод, что отсутствие официальных контактов между сторонами и доверия между ними стали важными факторами в процессе возникновения войны.

Сецессия и образование Конфедерации открыли трагическую страницу в истории США. Отношения между Югом и Севером на протяжении четырех лет войны оставались тяжёлыми. Однако был некоторый период, когда между сторонами велись переговоры, а о войне речь и не велась. Ниже мы попытаемся ответить на вопрос, почему же Гражданская война между Севером и Югом всё-таки началась.

Актуальность данного исследования определяется следующим. В наше время большой проблемой являются сепаратистские движения. Некоторые из них заканчиваются переговорами, однако и есть те, которые приводят к войне. В данном контексте интересен опыт США с их южным сепаратизмом во второй половине XIX в.

4 февраля 1861 г. семь отделившихся штатов провозгласили свое государство – КША [1, p. 26–7]. Во время инаугурации 18 февраля временный президент Дж. Дэвис высказал свое видение будущих отношений с США: «если будет достигнуто справедливое осознание взаимного интереса, и мы сможем мирным путём проводить собственную независимую политику, то я буду считать свою миссию выполненной. В противном случае, при нарушении нашей территориальной целостности... нам придётся взяться за оружие» [2]. В тоже время А. Линкольн во время своей инаугурации 4 марта отметил: «в ваших руках… а не моих – важнейшая проблема гражданской войны... Вы не получите конфликта, если не нападете первыми. Вы не связаны никакой... клятвой уничтожить существующую систему правления, в то время как я буду связан... клятвой поддерживать, охранять и защищать её» [3]. Краткий анализ речей первых лиц КША и США даёт возможность утверждать, что на момент февраля-марта 1861 г. обе стороны не стремились к военному решению конфликта, но возможно уже рассматривали такую перспективу.

Для налаживания двухсторонних контактов Комитету по иностранным делам Временного Конгресса КША было предложено «изучить вопрос о целесообразности и необходимости направить комиссию к правительству Соединенных Штатов Америки как только как только избранный президент приступит к работе» [4, p. 45]. Была предложена резолюция, содержание которой сводится к следующему:

– в случае направления в Вашингтон посланников им будет поручено «добиться признания» США Конфедерации в качестве «независимого Правительства», а также объявить, что их страна была организована в качестве «независимой Республики», и заявить, что никакие предложения об реконструкции Союза приняты не будут [4, p. 46];

– направленные комиссары должны будут вступить в переговоры для передачи в собственность «всех фортов, арсеналов и другой государственной собственности в пределах Конфедерации», а также заверить Вашингтон в искренних желаниях «сохранять самые дружеские отношения между двумя правительствами и государствами» для решения «путём мирных переговоров всех вопросов, связанных с государственной собственностью и задолженность правительства США» [4, p. 46].

15 февраля 1861 г. Временным Конгрессом была принята данная резолюция, но в ином виде. В ней говорилось, что «комиссия из трёх человек должна быть... направлена в

правительство Соединённых Штатов Америки с целью переговоров о дружественных отношениях... (и) для урегулирования всех вопросов… согласно принципам права, справедливости, равенства и добросовестности» [4, p. 55]. В этот же день была принята резолюция совсем иного характера, в соответствии с которой Конгресс должен был «предпринять немедленные шаги для того, чтобы получить во владение форты Самтер и Пикенс… либо путём переговоров, либо силой» [4, p. 55]. Таким образом, характер намечавшейся миссии в Вашингтон согласно первой резолюции, должен был носить мирный характер. Однако согласно уже второй резолюции, были намёки на военный сценарий решения наметившихся проблем.

В соответствии с принятой резолюцией временным президентом Дж. Дэвисом в качестве членов комиссии были назначены М. Дж. Кроуфорд (глава комиссии), Дж. Форсайт и А.Б. Роман [1, p. 67–68]. Посланники были уполномочены от имени правительства вести переговоры и при необходимости заключить и подписать договор. Также предполагалось, что посланники должны будут решить ключевой вопрос в судьбе Конфедерации – добиться признания со стороны пока не врага, но уже и не друга. В инструкциях комиссарам было указано, что в том случае, если их откажутся принять официально, они должны будут просить неофициальной встречи, а также согласиться на определённый перерыв в переговорах, если им будут даны обещания не нарушать мирный статус-кво и не принуждать КША к любым невыгодным для них действиям, что особо подчеркнул госсекретарь Р. Тумбс [5, p. 446–447].

Кроуфорд прибыл в столицу США раньше всех, где-то 3 марта [5, p. 447], когда как остальные – только 5 марта, то есть уже после инаугурации Линкольна [1, p. 68]. За промежуток времени чуть больше месяца (12 апреля началась война) комиссарами был сделан ряд попыток провести переговоры на уровне руководства США. Наиболее важным документом, отражающим стремление конфедератов к переговорам, является нота комиссаров к Сьюарду от 12 марта. В ней Форсайт и Кроуфорд просят принять их в качестве посланников независимого государства для того, чтобы «представить Президенту Соединенных Штатов... и предметы их миссии» [6, p. 84]. Данная нота была доставлена в Госдепартамент 13 марта, однако во встрече им было отказано [5, p. 452]. Для разъяснения позиции по вопросу возможности налаживания коммуникации 15 марта Госдепартаментом был подготовлен меморандум. В нём выражалось мнение, что госсекретарь Сьюард не мог удовлетворить просьбу комиссаров об встрече с ним. Это объяснялось тем, что США не признаёт сецессии, и таким образом, суверенность КША и полномочий комиссаров. Кроме того, утверждалось, что госсекретарь не вправе заниматься внутренними вопросами, чем и были, по мнению Госдепартамента, отношения с Конфедерацией [7, p. 86–87].

Таким образом, Вашингтон уже официально отверг возможность налаживания официальных контактов с комиссарами, что, впрочем, их не остановило. С 15 марта по 9 апреля, до того, как комиссары официально представили свой ответ на вышеуказанный меморандум, произошёл ряд важнейших изменений. В Монтгомери было принято решение, что и было сообщено комиссарам, соглашаться на перерыв в их миссии только в том случае, если будет дано согласие на сдачу Самтера (форта в Чарльстоне, Южная Каролина) или, «договорённость» о его сдаче [5, p. 454–455].

В то же время руководство США обсуждало вопросы, связанные с Конфедерацией и федеральной собственностью на их территории, в частности, с фортом Самтер. Отметим, что после долгого обсуждения 4 апреля решение о сдаче форта принято не было, зато было принято решение об отправке экспедиции к нему, в виду того, что там заканчивались запасы продовольствия [8, p. 278–279]. Однако все же появились слухи о том, что якобы Самтер будет эвакуирован. От Сьюарда данный слух и стал известен комиссарам через своего посредника Дж. Кембэлла. В своих записках посланникам от 15 и 22 марта он упомянул, что Самтер все-таки будет эвакуирован и сдан конфедератам, а военная ситуация между сторонами не изменится [5, p. 458–461]. И пока комиссары ждали эвакуации форта, им стали поступать сведения, что готовится экспедиция, предположительно в форт для по-

полнения запасов. Данную экспедицию посланники, как и руководство КША, посчитали военной, что следует из их ответа на меморандум от 15 марта, который им был получен только 8 апреля. На следующий день ответ на него был отправлен в Госдепартамент. В нём посланники сетовали на непонимание Вашингтоном той ситуации, которая сложилось после сецессии южных штатов, ибо, по их мнению, КША является независимой от США страной [9, p. 90–91]. Кроме того, комиссары прямо обвиняли руководство США в сознательном игнорировании мирной основы их миссии и подготовке к войне, а так же в том, что двадцать три дня с момента поступления им меморандума от 15 марта Вашингтоном «были использованы для активных… усилий, цель которых заключалась в том, чтобы устранить все пути к мирному решению» конфликта между сторонами [9, p. 92]. В своём ответе от 10 апреля Сьюард повторил ту же позицию, что была отмечена в меморандуме от 15 марта: «государственный секретарь не вправе заниматься официальными сношениями с (комиссарами)» [10, p. 93].

В это же время ситуация вокруг Самтера начала накаливаться. Информация о том, что США готовят экспедицию, заставило Монтгомери сначала приказать своим войскам в Чарльстоне полностью изолировать форт, а потом, после совещания с участием кабинета министров и Дэвиса, 10 апреля отдать приказ требовать капитуляции Самтера, а если этого не произойдёт, взять форт до прибытия экспедиции [5, p. 474]. Между Борегаром, командующим силами Конфедерации в Чарльстоне, и Андерсеном, командующим фортом, началась активная коммуникация, которая не привела стороны к единогласию: первый требовал эвакуации форта, второй же не хотел этого делать и ждал прибытия экспедиции [11]. Борегару ничего не оставалось сделать, как 12 апреля исполнить приказ, открыв огонь по форту и начав Гражданскую войну.

Так почему же Гражданская война между бывшими соотечественниками всё-таки началась? Стоит отметить два факта, непосредственным образом связанных с ответом на этот вопрос. Во-первых, наличие дезинформации об эвакуации Самтера, которую передал комиссарам Кембэлл; и во-вторых – передача Кембэллу этой дезинформации непосредственно Сьюрдам в тот момент, когда официальное решение о судьбе форта ещё не было принято. Нам представляется, что эти два факта можно объяснить двумя предположениями: либо Сьюард стремился таким образом к самостоятельному решению проблемы с КША в обход Линкольна и остального кабинета, либо Вашингтон тем самым стремился найти легитимный повод для силового решения конфликта. В любом случае, фактическое игнорирование комиссаров Конфедерации Вашингтоном, с одной стороны, и наличие дезинформации об эвакуации Самтера – с другой, подтолкнули Монтгомери не верить тому, что экспедиция к Самтеру несёт мирный характер. И для того, чтобы не усугублять ситуацию, было принято решение силой вынудить сдать форт. В виду этого, ответом на поставленный вопрос мы считаем отсутствие доверия и официальных контактов между сторонами. Катализатором же являлось наличие противоречивой информации в неофициальных контактах.

Литература

1 Callahan, J.M. The diplomatic history Southern Confederacy / J.M. Callahan. – Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1901. – 304 p.

2 Дэвис, Дж. Инаугурационная речь в качестве временного президента КША [Электронный ресурс] / Д. Джефферсон // Северная Америка. Век девятнадцатый. – Дата доступа: http://america-xix.org.ru/library/davis-inaugural/. – Рэжим доступа: 07.04.2018.

3 Линкольн, А. Первая инаугурационная речь, 1861 [Электронный ресурс] / А. Линкольн // Северная Америка. Век девятнадцатый. – Режим доступа: http://america-xix.org.ru/library/lincoln-1st-inaugural/. – Дата доступа: 07.04.2018.

4 Journal of the Confederate Congress: in 7 vol. / Washington, D.C.: Government Printing Office, 1904–1905. – Vol. 1. – 982 p.

5 Johnson, L.H. Fort Sumter and Confederate Diplomacy / L.H. Johnson // The Journal of Southern History. – 1960. – Vol. 26, № 4. – P. 441–477.

6 The Commissioners to Mr. Seward. Washington City, March 12, 1861 // A compilation of the messages and papers of the confederacy including diplomatic correspondence 1861–1865: in 2 vol. / ed. by J.D. Richardson. – Nashville: US Publishing Co., 1906. – Vol. 1. – P. 84.

7 Memorandum. Department of State, Washington, March 15, 1861 // A compilation of the messages and papers of the confederacy including diplomatic correspondence 1861-1865: in 2 vol. / ed. by J.D. Richardson. – Nashville: US Publishing Co., 1906. – Vol. 1. – P. 85–88.

8 Ramsdell, Ch.W. Lincoln and Fort Sumter / Ch.W. Ramsdell // The Journal of Southern History. – 1937. – Vol. 3, № 3. – P. 259–288.

9 The Commissioners in Reply to Mr. Seward. Washington, April 9, 1861 // A compilation of the messages and papers of the confederacy including diplomatic correspondence 1861–1865: in 2 vol. / ed. by J.D. Richardson. – Nashville: US Publishing Co., 1906. – Vol. 1. – P. 93.

10 Mr. Seward in Reply to the Commissioners. Department of State, Washington, April 10, 1861 // A compilation of the messages and papers of the confederacy including diplomatic correspondence 1861-1865: in 2 vol. / ed. by J.D. Richardson. – Nashville: US Publishing Co., 1906. – Vol. 1. – P. 88–93.

11 Gen. P.G.T. Beauregard to Maj. Robert Anderson [Electronic resource] // Civil War Trust. – Mode of access : https://www.civilwar.org/learn/primary-sources/gen-p-g-t-beauregard-maj-robert-anderson. – Date of access : 07.04.2018.

УДК 37.013.42:159.928-057.874

Н. Н. Ермоленко

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена значимости социально-педагогического сопровождения развития одаренности младших школьников в учреждении образования. Рассмотрены понятия одаренности, таланта и гениальности, а также признаков и факторов одаренности младших школьников. В статье представлены результаты исследования показателей имеющейся одаренности младших школьников.

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Указ Президента Республики Беларусь о создании специального фонда по поддержке одаренных учащихся и студентов одной из основных задач совершенствования системы образования в нашей стране рассматривает развитие одаренности школьников. Предполагается выявление и совершенствование условий, средств, способствующих развитию одаренных и талантливых детей [1].

Представленная система нашла отражение в государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы. В программе указывается направление по созданию условий для полноценного развития всех учащихся, включения наиболее талантливых из них в интеллектуальную и творческую деятельность, а также работа по выявлению и поддержке талантливых детей и молодежи. В этих целях ежегодно проводятся: республиканская олимпиада по учебным предметам, республиканские турниры юных физиков, юных математиков и республиканский конкурс исследовательских работ (конференции) учащихся по учебным предметам [2].

В психолого-педагогической литературе изучением развития одаренности занимались Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес, В. И. Войтко, В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и другие. Большинство специалистов определяет одаренность как способности, которые обеспечивают возможность достижения успеха в определенной деятельности. Сходными к понятию «одаренность» можно отнести такие понятия, как «талант» и «гениальность». Общим в определении понятия «талант» большинство специалистов выделяет результат деятельности человека, которое отличается своей оригинальностью и новизной, а в определении понятия «гениальность» − проявление личности, выражающееся в творческой деятельности, которая имеет выдающееся значение для жизни общества.

Выявляя признаки и факторы одаренности младших школьнико, фактор и признак можно определить, как причину и событие, которая является силой какого-либо изменения в жизни одаренного младшего школьника. Говоря об уровнях одаренности, имеется в виду социальный, педагогический, психологический, физиологический и нейрофизиологический уровни. Эти уровни определяют: принятие ребенком новой для него социальной роли ученика, сформированных предпосылок к полноценному овладению навыками учебной деятельности определяют характер развития психических процессов, обеспеченных соответствующей организацией мозговых структур, определяющийся состоянием органов и систем организма ребенка, необходимый и достаточный для полноценной адаптации ребенка к новым для него образовательным условиям.

Такие дети нуждаются в помощи, сопровождении, создании дифференцированных и индивидуализированных образовательных программ, которые выходят за рамки традиционного школьного обучения. Это позволит детям реализовать свои потенции и сделать вклад в развитие общества. При этом школьники, склонные к высоким достижениям, могут не демонстрировать их сразу, но иметь способности к ним, что определяет значимость сопровождения развития одаренности.

Проведенное исследование по данной проблеме (методики А. И. Савенкова, П. Торренса и Дж. Равена) показало, что повышенной склонностью к художественной деятельности обладают 34 % младших школьников, уровнем развития творческого мышления выше нормы – 5 % детей, незаурядным интеллектом – 35 % респондентов. Изучение развития ребенка должно носить комплексный характер, способствовать разработке эффективных программно-методических материалов по социально-педагогическому сопровождению развития одаренности младших школьников.

Развитие личности со всеми ее качествами происходит в системе взаимодействий с социумом и окружающей средой, так и одаренность ребенка не может развиваться в изолированных, искусственных условиях. Поэтому социально-педагогическое сопровождение развития одаренности младших школьников в учреждении образования представляет собой хорошо структурированный, последовательный вид деятельности, совместной работы социального педагога, преподавателей и родителей, которое является неотъемлемой частью системы работы учреждения образования.

Литература

1 Специальные фонды Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://president.gov.by/ ru/programms_ fonds_ru/. – Дата доступа: 15.04.2018.

2 Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы [Электронныйресурс]. – Режим доступа : http://www.pravo.by/document/ ?guid=3871&p0=C21600250. – Дата доступа: 04.05.2018.

УДК 616.857

Е. С. Ерохова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы эмоционального благополучия подростков с хроническими заболеваниями. Рассмотрены данные исследований уровня эмоционального неблагополучия и депрессивности среди подростков. В статье изучены основные характеристики и показатели эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями.

В последнее время отмечается тенденция к значительному увеличению показателей заболеваемости детей и подростков, в том числе, хронических заболеваний. По данным исследований, примерно у 30 % школьников выявлено существенное превышение допустимого для данной возрастной категории уровня эмоционального неблагополучия и депрессивности [1, с. 11]. В связи с этим перед современными специалистами встает проблема своевременной и качественной диагностики эмоционального неблагополучия учащейся молодежи. Особую актуальность приобретает вопрос выбора адекватных коррекционных мер, способствующих снижению нежелательных тенденций психоэмоционального развития школьников, имеющих хронические заболевания, поиска современных форм профилактики, препятствующих появлению отклоняющегося поведения, трудностей в школьной и внешкольной деятельности.

Термин «эмоциональное благополучие/*неблагополучие»* в психологии применяется для качественной оценки эмоционального состояния человека. Эмоциональное благополучие можно определить как положительную направленность эмоционального самочувствия (О. И. Бадулина, Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, М. В. Зиновьева, О. А. Идобаева, В. Р. Лисина, В. И. Самохвалова, Т. Я. Сафонова). Разные авторы к сущностным характеристикам эмоционального благополучия относят нормальный уровень ситуативной и личностной тревожности, оптимальный уровень активности и работоспособности, возможность и готовность адекватно действовать в различных жизненных ситуациях.

Л. М. Аболин, О. А. Воробьева, В. Р. Сары-Гузель рассматривают эмоциональное благополучие как показатель успешности эмоциональной регуляции человека, *т. е. то, насколько «хорошо», полноценно эмоции могут выполнять свои функции в жизнедеятельности отдельного человека [2, с. 15]*.

М. С. Дмитриева, М. Ю. Долина, Л. В. Куликов рассматривают эмоциональное благополучие как важную часть психологического благополучия личности в целом, как интегральную характеристику, в которой сфокусировались чувства, обусловленные успешным *(или неуспешным)* функционированием всех сторон личности [3, с. 160].

*П*о мнению Л. В. Тарабакиной, эмоциональное здоровье является составной частью психологического здоровья человека, обеспечивающей *«единство преходящего и непрерывного на основе функционирования уровней – ситуативно-ориентировочного, адаптационно-целевого, личностно-деятельностного; эмоциональное здоровье позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания»* [4, с. 77].

В подростковом возрасте важным является вопрос эмоционального благополучия, поскольку эмоциональные нарушения на данном возрастном этапе имеют далеко идущие последствия.

А. М. Прихожан и В. Н. Синицкий связывают некоторые типы нарушений поведения у подростков с различными формами психогенных расстройств, в частности с

депрессивным состоянием. Типичными реакциями для депрессивных подростков являются страдания и ощущение печали, потеря аппетита, бессонница, уход от социальных контактов, раздражительность, ослабление интересов и способности к концентрации, озабоченность жалобами на физическое состояние [5, с. 150].

Исследования Н. М. Иовчук и А. А. Северного показали, что в подростковом возрасте появляются специфические страхи: страх перед авторитарными личностями (учителем, директором), социальные страхи (страх не соответствовать стандартам или субкультуре референтной группы), страх в ситуациях с высокими требованиями, школьные страхи. Результатом всего этого становится девиантное поведение, проявляющееся одновременно со страхом наказания [6, с. 69].

Также эмоциональные нарушения у подростков тесно связаны с семейным неблагополучием: невроз матери, супружеские ссоры, распад семьи, потеря эмоциональных контактов с родителями. Ощущение эмоционального неблагополучия подростков не связано напрямую с материальным благополучием семьи [1, с. 12].

Значимым фактором, влияющим на ощущение эмоционального благополучия подростков, является наличие хронического заболевания, которому сопутствует повышенный уровень тревожности, страхи, депрессивные состояния, невротические расстройства, истерические и истероформные нарушения. Так, по мнению Б. А. Климова, для подростков с хроническими заболеваниями характерно пониженное, тревожное с депрессивным и дисфорическим оттенком настроение, которое определяется переживаниями своей неполноценности и дефектности [7, с. 99].

У подростков с хроническими заболеваниями, помимо страхов, присущим всем подросткам, часто встречающимися являются: страх боли и тяжелого лечения; страх ухудшения состояния; страх беспомощности и зависимости от окружающих; страх потери полноценной жизни; страх смерти. Нарушение психической адаптации подростков с хроническими заболеваниями в стрессовой ситуации проявляется как диффузная тревога. Как следствие, появляются другие эмоции тревожного ряда: эмоциональное напряжение, внутреннее беспокойство, страхи с деструктивным содержанием. Тревога, как правило, сопровождается склонностью к фиксации своего внимания на событиях внутреннего мира, уходу в себя, фиксации мыслей на теме болезни. Зачастую тревога определяет все поведение хронически больного ребенка, и при этом может привести к неврозу [8, с. 136].

У большей части больных формируется тревожное развитие личности, проявляющееся постоянными опасениями, мнительностью, беспокойством за состояние своих близких, за эффективность проводимого лечения. В условиях хронической болезни у подростков значительно чаще наблюдается готовность к ипохондрическому типу реагирования, возникают невротические расстройства, истерические и истероформные нарушения. Большинству больных свойственны истероидные черты личности: демонстративное поведение, стремление завоевать внимание, незамедлительно получить желаемое, жажда иметь успех, переоценка своей личности, впечатлительность и бурная эмоциональность [9, с. 55].

Таким образом, эмоциональное благополучие – это эмоциональное состояние человека, зависящее от его здоровья, которое отражает положительное отношение к самому себе и окружающему миру, способность легко адаптироваться к различным ситуациям, не испытывая при этом дискомфорт, чрезмерный страх и тревогу. Особого внимания требуют подростки с хроническими заболеваниями. Своевременная профилактика и коррекция эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями позволит в значительной степени снизить вероятность возникновения рисков и устранить негативные последствия имеющихся эмоциональных нарушений.

Литература

1 Подольский, А. И. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт и международного исследования / А. И. Подольский [и др.] // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 Психология. – 2011. – № 2. – С. 9–20.

2 Воробьева, О. А. Психолого-педагогический комфорт как условие воспитания гармонично развитой личности в образовательных учреждениях нового типа : дис. … канд. психол.наук : 13.00.01 / О. А. Воробьева. – Коломна, 2000. – 180 л.

3 Куликов, Л. В. Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.

4 Никулина, Д. С. Подходы к определению эмоционального благополучия / Д. С. Никулина // Известия Южного федер. унив-та. Информационно-психологическая безопасность человека. – 2008. – № 6. – С. 73–76.

5 Синицкий, В. Н. Депрессивные состояния (нейрофизиологическая характеристика, клиника, лечение и профилактика) / В. Н. Синицкий. – Киев : Наукова думка, 1986. – 272 с.

6 Казанская, В. Г. Подросток. Трудности взросления / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2008. – 282 с.

7 Менделевич, В. Д. Неврозология и психосоматическая медицина / В. Д. Менделевич, С. Л. Соловьева. – М. : МЕДпрессинформ, 2002. – 608 с.

8 Лакосина, Н. Д. Медицинская психология / Н. Д. Лакосина, Г. К. Ушаков. – М. : Медицина, 1984. – 272 с.

9 Старшенбаум, Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия / Г. В. Старшенбаум. – М. : Когито-Центр, 2005. – 76 с.

УДК 811.161.1’25’373.23:398.92:811.111:821

А. Н. Ершова

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ИМЕНАМИ СОБСТВЕННЫМИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье описывается специфика перевода различных видов фразеологизмов, даются определения исследуемым фразеологическим единицам, рассматриваются их основные группы. Выделены основные виды перевода устойчивых оборотов речи, рассмотрена характеристика идиом с именами собственными. Особое внимание обращается на толкование имен собственных в художественном тексте, приемах их передачи на русский язык.

Знание иностранного языка в современном обществе рассматривается как часть профессиональной культуры, средство коммуникации, общения. Коммуникативно-деятельностная методика преподавания иностранных языков предполагает включение студентов в иностранную культуру, а также диалог иностранной и родной культур. Изучение фразеологического состава языка является одним из путей овладения иноязычной культурой, фразеологизмы придают речи эмоционально-экспрессивную окраску, раскрывают особенности национальной культуры.

По словам А. В. Кунина, фразеологические единицы (ФЕ) – это устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением [1, с. 396]. Наиболее общими признаками ФЕ называют «языковую устойчивость, семантическую целостность и раздельнооформленность» [2, с. 301]. Фразеологические единицы запол-

няют ниши в лексической системе языка, которая не может полностью обеспечить наименование познанных человеком сторон действительности, и во многих случаях являются единственными обозначениями предметов, свойств, процессов, состояний, ситуаций и т. д.

Большой вклад в изучение фразеологических единиц внес академик В. В. Виноградов. Он выделяет три типа фразеологических единиц: 1) фразеологические сращения, или идиомы; например, *kick the bucket (разг.)* – ‘сыграть в ящик’; 2) фразеологические единства; например, *to burn bridges* – ‘сжигать свои корабли’; 3) фразеологические сочетания, к примеру, *to frown one’s eyebrows* – ‘нахмурить брови’; *Adam’s apple* – ‘адамово яблоко’ [3, с. 140–141].

Любой язык выступает в качестве хранителя исторического опыта и культурного наследия народа. Фразеологизмы с компонентом «имя собственное» вызывают наибольший интерес в плане выявления национально-культурной специфики, так как именно эти единицы в большей степени отражают культуру, традиции и ментальность народа.

Принимая во внимание структуру ФЕ, их значение и степень мотивации в научной литературе, предлагается множество классификаций. Согласно классификации по этимологическому признаку, ФЕ с именами собственными можно разделить на: 1) фразеологизмы с библейскими именами *(a doubting Thomas* – ‘Фома неверующий*’; the apple of Sodom* – ‘красивый, но гнилой плод’; *Balm in Gilead* – ‘галаадский бальзам’); 2) фразеологизмы с именами, связанными с античной мифологией *(to cross the Rubicon* – ‘перейти Рубикон, сделать решающий шаг’); 3) фразеологизмы с топонимами (*to carry coals to Newcastle* – ‘ехать в Тулу со своим самоваром’); 4) фразеологизмы с традиционными мужскими и женскими именами (*old as Adam* – ‘старо как мир’); 5) фразеологизмы с именами литературных героев (*Hamlet with Hamlet left out* – ‘Гамлет без принца Датского’).

Из вышеизложенного следует, что фразеологизмы разного типа имеют свои особенности перевода. Вопрос состоит лишь в том, как и каким образом их правильно перевести, ведь переводчику необходимо не только передать смысл, но и отразить образность, своеобразие и экспрессию идиоматического языка.

Отдельную трудность вызывает перевод художественного текста, ведь он предполагает речевое творчество переводчика, обладание литературным талантом. Рассматривая данный вопрос, нельзя не отметить сложность передачи «говорящих» имен, выполняющих в тексте, в первую очередь, характерологическую функцию. Уловив подтекст «говорящего» имени, читатель расширяет свое видение образа, догадывается об тайных знаках и может распознать отношение автора к описываемому герою. Одним из факторов, оказывающих влияние на выбор переводческой стратегии, является наличие или отсутствие в языке перевода уже ставшего традиционным варианта передачи того или иного имени собственного, в том числе и имен главных героев художественного произведения. Так, важно помнить, что при переводе сказок необходимо максимально ориентироваться на детское восприятие этой литературы, а именно, передавать текст, а особенно имена собственные, которые ребенок запоминает в первую очередь, так, чтобы у ребенка возникали определенные ассоциации с тем или иным героем.

Рассмотрим пример перевода из произведения «Приключения Алисы в стране чудес», автором которого является Льюис Кэрролл. Имя литературного героя *The Fish Footman* переводится по-разному: например, Б. Заходер трактует персонажа как ‘Лакей Карась’*;* видоизмененный перевод мы можем наблюдать у В. Орла, по его мнению, герой должен интерпретироваться как ‘Почтальон Карась’. Оба автора совершили попытку сделать имя героя более «говорящим», а их перевод можно всецело назвать творческим подходом. Разберем другой пример: *March Hare* переводится как ‘Очумелый заяц’*,* а Five как ‘Шестерка’. Здесь мы можем наблюдать попытку

Б. Заходера передать значимое значение имени, очевидное для английского читателя, но непонятное для русского.

Еще большее значение имеет перевод имен собственных, входящих в состав фразеологических единиц.

Переводу фразеологизмов уделено немало внимания в теоретических работах Амосовой Н. Н., Ермоловича Д. И. и др., что подчеркивает особенную значимость исследуемой темы. Каждый из переводоведов выдвигает свои предположения касаемо методов перевода.

Рассмотрим наиболее распространенные переводческие приемы: транскрипция, транслитерация, транспозиция, калькирование и описательный перевод.

Транскрипция и транслитерация – это способы перевода лексической единицы оригинала путем воссоздания ее формы с помощью букв переводимого языка. При транскрипции воспроизводится звуковая форма иноязычного слова, а при транслитерации его графическая форма (буквенный состав). Рассмотрим эквивалентный перевод ФЕ с использованием данных приемов перевода: 1) *Augean stable(s)* – ‘авгиевы конюшни’; 2) *Lares and Penates* – родные пенаты, домашний очаг; 3) *the thread of Ariadne* – ‘ариаднина нить, путеводная нить, способ, помогающий выйти из затруднительного положения’. С поэмами Гомера «Илиада» и «Одиссея» связаны выражения: 1) *Homeric laughter* – ‘гомерический хохот’; 2) *between Scylla and Charybdis* – ‘между двух огней, в безвыходном положении’. В английском языке также имеются фразеологические единицы с личными именами: 1) ‘Гордиев узел’ – *the Gordian knot* – ‘запутанное дело’; 2) ‘Валаамова ослица’ – *Balaam's ass* – ‘покорный молчаливый человек, который неожиданно для окружающих выразил свое мнение или протест’; 3) ‘Каинова печать’ – *the brand of Cain* – ‘отпечаток, след, внешние признаки преступности’.

Если к какому-то английскому фразеологическому обороту нет возможности подобрать эквивалент или аналог в русском языке, переводчику следует использовать **описательный перевод**, т. е. передать смысл фразеологической единицы при помощи свободного словосочетания [4, с. 101].

Рассмотрим примеры: 1) *not to know somebody from Adam* – ‘понятия не иметь, кто такой’; 2) *since Adam was a boy* – ‘при царе Горохе’; 3) *the Augustan Age* – ‘золотой век литературы и искусства’; 4) *to flog a dead horse* – ‘тратить силы зря, пытаться возродить то, что безнадежно устарело’; 5) *talk Billingsgate* – ‘ругаться как уличная торговка’ (Billingsgate – название большого рыбного рынка в Лондоне); 6) *wild goose chase* – ‘сумасбродная идея’; 7) *send somebody to Coventry* – ‘дать от ворот поворот’; 8) *spoil the Egyptians* – ‘обкрадывать своих врагов’; 9) *put on the Ritz* – ‘шиковать, щеголять дорогими нарядами’.

Калькирование – это способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в переводимом языке. Калькированию обычно подвергаются: названия памятников истории и культуры; названия художественных произведений; названия политических партий и движений; исторические события [5, с. 87–94].

Теперь рассмотрим имена собственные в составе ФЕ, для передачи которых используется прием калькирования (в некоторых случаях помимо кальки, используется описательный перевод): 1) *the Great Stillness* – ‘великое безмолвие, смерть’; 2) *something is rotten in the state of Denmark* – ‘какая-то скверна завелась’; 3) *Rome was not built in one day* – ‘Рим строился не один день’; 4) *to learn to walk before you run* — ‘научиться ходить, перед тем как начать бегать’; 5) *go to Canosa* – ‘отправиться в Каносу, публично покаяться, унизиться перед кем-либо, испрашивая прощения’; 6) *all shall be well, Jack shall have Jill* – ‘все будет хорошо, и Джилл достанется Джеку’.

В тех случаях, когда русский аналог частично передает значение английского фразеологизма или же имеет иной специфический колорит места и времени, рекомендуется сочетание калькированного перевода с описательным переводом, а также можно подобрать русский аналог, например: 1) *Cupid's bow* – 'губки бантиком'; 2) *Dutch courage* – 'море по колено'; 3) *when Greek meets Greek, then comes the rug of war* – 'два медведя в одной берлоге не уживутся'.

Таким образом, при переводе имен собственных в составе ФЕ было замечено, что выбор варианта передачи имен зависит от приема перевода. Однако многие лингвисты утверждают, что применение близкого по значению устойчивого выражения в русском языке является наиболее удачным способом перевода. Использование данного способа обеспечивает передачу смысла, а также воссоздает образность и экспрессивность английского выражения.

Так, при использовании описательного перевода или аналога для передачи фразеологических единиц, в состав которых входит имя собственное, многие лингвисты предпочитают и вовсе не передавать имя на русский язык. Вызвано это тем, что хорошо знакомые английскому читателю имена собственные не несут никакой информации русскому читателю.

Сопоставляя различные способы перевода фразеологизмов, обязательно нужно учесть, что дословный перевод хорошо передает национальный колорит подлинника, хотя порой при этом может понадобиться примечание в связи с тем, что калькированный образ может оказаться не слишком доступным для понимания. Хорошо зная достоинства и недостатки каждого из возможных способов перевода, переводчик в каждом конкретном случае выбирает тот из них, который больше всего подходит по контексту. И для переводчика идеал – это слияние с автором. Но слияние требует исканий, находчивости, вживания и выдумки. И только таким образом можно избежать субъективных ошибок и неточностей.

Литература

1 Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк., 1986. – 445 с.

2 Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка / И. А. Арнольд. – Л. : Просвещение, 1973. – 303 с.

3 Виноградов, В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. – М., 1977. – 312 с.

4 Мисуно, Е. А. Перевод с английского языка на русский язык : учеб. пособие / Е. А. Мисуно, И. В. Шаблыгина. – Минск : Аверсэв, 2009. – 255 с.

5 Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 198 с.

УДК 37.091.33-027.22:79-057.874

К. А. Есманчик

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Игровые приемы являются неотъемлемой частью обучения иностранным языкам на младшем этапе средней школы. Они подразумевают способы взаимодействия педагога и детей с целью развития сюжетного игрового замысла. Автор считает, что для

успешного применения игровых приемов необходимо придерживаться поставленных задач и выполнять соответствующие игровые действия, нацеленные на развитие и обучение детей.

В плане обучения на младшем этапе школы, игра лидирует по уровню своей продуктивности, а также является ведущей линией развития в младшем школьном возрасте. В этом возрасте возникают своеобразные потребности, побуждения, очень важные для всего развития ребенка и непосредственно приводящие к игре [1].

Игровые приемы различаются в зависимости от целей, задач и условий, поставленных педагогом, но игровые приемы, несмотря на их универсальность, необходимо чередовать с остальными элементами урока. Рекомендуется использовать 2–3 игровых приема в рамках одного занятия (45 минут).

Существует шесть основных целей использования игры на уроках иностранного языка:

1) формирование и развитие навыков в соответствии с поставленной целью;

2) формирование и развитие речевых умений (диалогической и монологической речи);

3) развитие языковой догадки и лексических навыков;

4) познание (в сфере формирования собственно языка);

5) формирование и развитие необходимых умений и способностей, а также психических функций;

6) развитие памяти (запоминание нового материала) [2, с. 107–108].

На основе труда Шмакова С. А. «Ее величество игра» мы можем выделить четыре основные черты, присущие большинству игр:

1) наличие правил (прямых или косвенных), а также их соблюдение для логической и временной последовательности развития игры, а также отражающих ее содержание;

2) эмоциональная окраска деятельности, которая увлекает детей учебным процессом (переживаемые соперничество, конкуренция, аттракция и т. п. являются чувственной природой игры и создают необходимое эмоциональное напряжение);

3) в значительной мере творческий характер игры, позволяющий импровизировать и формирующий так называемое «поле для творчества»;

4) деятельность оперирует интересам ребенка и его личным желанием участвовать в процессе; довольствие и интерес проявляется непосредственно к игре, а не только к результату [3, с. 67–94].

Кроме того, мы можем выделить основные элементы игрового процесса:

1) роли, выбранные самими учениками и развиваемые ими в процессе игры;

2) действия в формате игры как средство реализации выбранных ранее ролей;

3) замена некоторых реальных предметов и вещей на условные «игровые» модели (однако стоит отметить, что при наличии возможности не производить подобную замену, ее стоит избегать);

4) реальные (вне игровые) отношения между участниками игры;

5) содержательный элемент (сюжет) игры, определяющий область действительности, которая будет условно воспроизведена в игре.

Ниже приводятся примеры игр, которые могут быть использованы на уроке иностранного языка на младшем этапе.

1. Игра-разрядка (warming-up activity).

Цель: введение новой лексики, проговаривание новых слов в типичных ситуациях, эмоциональная и физическая разрядка, развитие памяти.

Суть игры: учитель становится на свободное место и произносит фразу в структуре *I like football, but I don't like tennis*, при этом, говоря *like* уводит руку вправо, а *don't like* – влево. Задача учащихся – повторить эти же действия, став рядом с учителем, но

выразить свое мнение. Для усложнения и повышения внимательности, помимо выражения своего мнения, ученики могут также повторять фразы, сказанные другими учениками, то есть тот, кто будет отвечать вторым после выражения своего мнения, должен будет добавить мнение предыдущего ученика; третий – второго и первого.

Эта игра универсальна и может подойти к любой теме, а также не занимает много времени.

2. Игра-упражнение «Вставьте букву».

Цель: повторение графического образа слова.

Суть игры: преподаватель пишет на доске слова из активного словаря учащихся, преднамеренно пропуская одну или несколько букв. Учащиеся должны вставить пропущенные буквы.

Например:

shoulders – sh__lders,

knees – kn_es,

fingers – f_ng_rs,

mouth – m__th.

Игра может проводиться как на доске, так и индивидуально каждым учащимся на листочке. Вместо доски может использоваться раздаточный материал. Помимо этого, для дополнительной стимуляции можно ввести соревновательный элемент: *кто быстрее и правильнее выполнит задание, тот…*

3. Ограниченно подвижная игра.

Цель: развитие языковой догадки, формирование лексических навыков.

Суть игры: преподаватель показывает картинки с различными изображениями, при этом произнося вслух, обозначая изображенное на них в формате *This is a cat*, ученикам необходимо хлопать в ладоши, когда изображенное будет соответствовать теме «Животные», в противном случае хлопать нельзя. Тот, кто не хлопнул вовремя или сделал это лишний раз, выбывает из игры.

Можно видоизменить задачу, показывая только правильные изображения, однако не всегда правильно назвать изображенное на них. Например: показать изображение с собакой, но сказать *This is a cat*, ученики должны хлопать, только если фраза и картинка совпадают, в противном случае называть правильную фразу.

3. Подвижная игра на тему «Части тела».

Цель: развитие языковой догадки, формирование лексических навыков.

Суть игры: ученики занимают свободное место в аудитории, им предстоит выполнять команды на английском языка в формате «Touch your face! Touch your nose! Hands up!» и т. д.

Минусом игры является тот факт, что применить ее можно только к данной конкретной теме, однако после изучения лексики, можно ее использовать в качестве «пятиминуток», которые необходимо проводить примерно до шестого класса.

4. Игра «Поменяйтесь местами».

Цель: закрепление языкового материала, эмоциональная и физическая зарядка.

Суть игры: ученики становятся в круг, и каждый из них берет в руки изображения животных. Учитель называет пару животных и те, у кого они в руках, должны поменяться местами. Игра проводится в быстром темпе. Спустя некоторое время картинки в руках детей можно поменять.

Игровые приемы крайне разнообразны и из-за этого универсальны, что позволяет использовать их на разных этапах обучения. Успешность их применения в младшей школе и на младшем этапе средней школы обусловлена склонностью детей именно к этому виду работы. Наиболее удачными считаются игры, сочетающие в себе как подвижные элементы, так и соревновательные. На последующих этапах игровые приемы также присутствуют, однако видоизменяются и приобретают более текстовый формат.

Литература

1 Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966, – № 6. – С. 62–68.

2 Бим, И. Л. Подход к системе упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // ИЯШ. – 1985. – № 5. – С. 106–111.

3 Шмаков, С. А. Ее величество – игра / С. А. Шмаков // МИП "NB МАГИСТР". – М. : 1992. – 160 с.

УДК 327.80 (470)

Р. И. Жигалов

ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ С ВЕЛИКОБРИТАНИЕЙ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТАМОЖЕННОЙ ПОЛИТИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 18 ВЕКА

Статья посвящена торгово-экономическим отношениям между Российской империей и Великобританией на протяжении второй половины 18 века. Показаны попытки получения Великобританией торговых привилегий и послаблений в тарифах для их судов и товаров, а также рост влияния английской торговли в России.

Таможенное дело выступает одним из ключевых индикаторов внешнеторговой и внешнеэкономической активности страны. Взимаемые таможенные пошлины формировали до 13 процентов государственного бюджета [1], а также выступали способом регулирования многих внутри- и внешнеэкономических связей, влияли на экономические процессы внутри государства и во многом формировали торговый рынок и воздействовали на развитие многих отраслей промышленности.

В историографии, посвященной таможенной политике Российской империи, сформировалось представление о том, что на протяжении всего XVIII века Россия проводила исключительно протекционистскую таможенную политику, которая была направлена на взимание максимально высоких таможенных пошлин с целью наполнения бюджета и на защиту внутреннего промышленного и торгового рынка [2]. Данные защитные меры реализовывались через высокие таможенные пошлины на многие ввозимые и вывозимые в страну товары, а также в запретительных мерах при реализации определенных товаров с определенными странами [3, с. 18–23].

Основным торговым партнером Российской империи во второй половине XVIII века являлась Великобритания. На неё приходилось 50 % экспорта и 34 % от общего товарооборота. Основными статьями экспорта на протяжении XVIII века выступали “сырье и полуфабрикаты”: лес, смола, щетина, кожи, спирт и медь. Особое место занимала продажа льняных изделий, а также канатов и веревки, что обуславливается потребностями военно-морского флота Великобритании [4].

В таможенных тарифах второй половины XVIII в. устанавливаются достаточно высокие ввозные таможенные пошлины (20–30 % от стоимости товара). Они распространялись на большинство товаров, которые массово производились в Российской империи. Пошлины в размере 5–10 % устанавливались на товары, производившееся в государстве в небольшом объеме или их производство вовсе отсутствовало [5, с. 878]. Ос-

новой импорта Российской империи являлись сахар, сукно, шелк, вина, фрукты, пряности парфюмерия [4].

Анализ таможеного тарифа 1766 г. [5, с. 951] и тарифа 1782 г. [6, с. 678] показывает, что там не прописывались специальные привилегии для Англии или других государств, не установился приоритет при ввозе товара из определенной страны или его вывозе в другое государство. В таможенных тарифах также не содержались пункты, в которых бы четко прослеживалось желание российского самодержавия предоставить какие-либо льготы и послабления для Великобритании. Это всё говорит о том, что таможено-тарифная политика в целом носила достаточно равновесный характер для всех внешнеторговых партнеров России на уровне таможенных тарифов и таможенного законодательства.

Однако при рассмотрении внешнеторговых экономических связей и тарифной политики не стоит забывать, что на таможенную политику большое влияние играют не только экономические и торговые интересы страны, но и политические соображения и международная конъюнктура. Россия на протяжении всего XVIII века активно включалась в общеевропейскую политику и активно взаимодействовала с европейскими странами, что влияло на торговые и экономические связи. Именно Великобритания являлась для Российской империи одним из ключевых политических партнеров, партнерские и дружеские взаимоотношения с которым для России являлись приоритетной задачей. Таможенная политика, являясь первым звеном во внешнеторговой деятельности, служит отличным индикатором того, как политические амбиции, цели и задачи влияли на внешнеторговые и внешнеэкономические связи, в данном случае на связи с Великобританией.

Английские власти стремились добиться торговых привилегий при реализации своего товара на российском рынке, а также получить привилегии при покупке сырья и товаров, произведенных в Российской империи. Данное желание обуславливается тем, что к 60-м годам XVIII века Российская империя становится основным экспортером многих полезных ископаемых на мировом рынке, в частности железа [7, с.150]. Великобритания была достаточно сильно зависима от поставок сырья из России, и в ее интересах было приобретение различных торговых привилегий, а также низкие цены на вывозимое из Российской империи сырье.

Подготовка российско-британского торгового договора 1766 г. отразила желание английских дипломатов добиться привилегий и преференций в коммерческих операциях с Россией. Английский посол граф Бекингем старался продвинуть интересы британских торговцев подкупая видных русских чиновников, апеллируя статистическими данными торговли о важности Великобритании как торгового партнера. Однако граф Бекингем не смог добиться каких-либо значимых уступок со стороны России, и его миссия была отозвана. Следующий британский посол в России Маккартни также старался заключить договор на выгодных для английской короны условиях и всячески продвигал различные благоприятные для его страны условия. Однако данные попытки не увенчались успехом [8]. Договор 1766 г. не имел односторонней выгоды для британских торговцев и лишь продемонстрировал усиление Российского государства в экономической и торговой сфере. Можно констатировать, что договор носил взаимовыгодной характер [9, с. 202–204].

Конец 60-х г. XVIII века ознаменовался ростом британского торгового влияния в России. Уменьшение стоимости железа вследствие роста его предложения в 60-х годах привело к тому, что, Берг-коллегия предлагала повысить цены на вывозимое железо для получения большей прибыли. Однако, Комерц-коллегия, в ведении которой находилось и таможенное дело, протестовала против этого решения. Среди прочих причин указывалось, что, поскольку Великобритания является главным покупателем российского железа и торговля с ней всегда приносила ощутимые дивиденды, то не следует огорчать Великобританию ростом цен на стратегически важное для них сырье [10].

В последующем указывалось, что в случае увеличения цен на сырье, Великобритания может увеличить закупки железа в Швеции или увеличить выработку своих полезных ископаемых в Северной Америке, что негативно скажется на положении российской торговли. Фактор выгодности сотрудничества с Великобританией постепенно начинает играть ключевую роль при принятии решений в области торговли и таможенных сборов. Являясь крупнейшим торговым партнером России, Великобритания получает определенное влияние на торговую политику российского самодержавия.

В 70-х годах XVIII века в России преобладают мнения, которые ратуют за увеличение доходов казны за счет увеличения вывозимой продукции, а не за счет роста цен [11]. В свою очередь в Великобритании всякий раз подчеркивают выгодность торговли с Россией ввиду достаточно выгодных условий при покупке сырья и низких цен на вывозимую продукцию [12]. Принцип британской торговли: ввозить сырье и полуфабрикаты в страну как можно по более низким ценам – отлично работал в торговле с Россией и стимулировал развитие английской экономики. Комерц-коллегия всячески старалась указывать на необходимость развития обрабатывающей промышленности и вывозе уже готовой продукции, однако её голос услышан не был и в российском экспорте сохранялась высокая доля сырья.

Конец XVIII века ознаменовался заключением нового российско-британского торгового договора 1797 г. [13, с. 321] и конвенции 1793 г., направленной на совместную борьбу против революционных событий во Франции [14, с. 110]. Данные договора окончательно закрепили доминирующее положение британской торговли в торговой политике России. 90-е г. XVIII века – это предоставление со стороны Российской империи широких преференций в области торговли и таможенных пошлин Великобритании, укрепления торгового влиния Британии на Российское государство.

Таким образом, вторая половина XVIII в. характеризуется поступательным ростом влияния интересов британской торговли на российскую торговую политику. Являясь ключевым торговым партнером России, Великобритания различными экономическими и политическими рычагами получает влияние на реализуемую Россией таможенную и торговую политику, что приносит ей ощутимые дивиденды.

Литература

1 ЭСБЕ / Россия / Политический отдел и финансы / Финансовое хозяйство [Электронный ресурс] // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – URL: https://vk.cc/7TTvOB. – Дата доступа: 01.04.2018.

2 Аванесов, С. Б. Исследование таможенной политики и таможенного дела в России в 18–19 века. С. Б. Аванесов // Наука и современность. – 2013. – № 22. – С. 235–242.

3 Галикеева, Л. А. Таможенная политика России в 18 веке / Л. А Галикеева // Концепции устойчивого развития науки в современных условия: Сборник статей: в 6 ч: Ч. 5 – Стерлитамак : АМИ, 2017. – 204 с.

4 Репин, Н. Н. Морская торговля России со странами Европы в первые шесть десятилетий XVIII века: политика русского правительства и ее результат / Н. Н. Репин // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2008. – № 18. – С. 77–108.

5 № 12735. – Сентября 1. Сенатский по именному указу. О сборь пошлинъ въ портовыхъ и пограничныхъ Таможняхъ съ привозныхъ и отвозныхъ товаровъ, съ приложеніемь Тарифа // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. Том XVII. 1765 – 1766 гг. Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. СПб., 1830.

6 № 15520. – Сентября 27. Именный, данный Сенату. Объ изданіи общаго Тарифа для всехъ портовыъ и пограничныхъ Таможень Россіиской Имперіи, кромь Астрахани, Оренбурга и Сибири // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Пер-

вое. Том XXI. 1781 – 1783 гг. Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. СПб., 1830.

7 Струмилин С. Г. История черной металлургии в СССР. Избранные произведения. / С. Г. Струмилин. – М.: Наука, 1968. – 484 с.

8 Британские дипломаты в борьбе за преференции в Торговом договоре 1766 года (по материалам переписки английских послов) // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – Рязань, 2015, № 4(49). – С. 42–55.

9 Кулишер, И. М. Очерк истории русской торговли / И.М. Кулишер. – Пг. : Атеней, 1923. – 317, IV с. – На обл. и тит. л. : Петербург.

10 Коммерц-коллегия, гг. Москва, Петербург. // Российский госсударственный архив древних актов (РГДА) [Электронный ресурс]. Ф. 276. Оп .1. Д. 780. – URL: https://vk.cc/83JXsy. – Дата доступа: 13.05.2018.

11 Русско-британские торговые отношения в XVIII веке. – М. РАН. 1994. – С. 328.

12 Комиссии о коммерции, г. Петербург. // РГАДА [Электронный ресурс]. Ф. 397. Оп. 1. Д. 38. – URL: https://vk.cc/83JYCr . – Дата доступа: 13.05.2018.

13 № 17796. – Февраля 10. Трактать заключенный между Россійскою Имперіею і Короною Великобританскою. – О торговли и мореплаваніи. // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. Том XXIV. 1781–1783 гг. Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. СПб., 1830.

14 № 9. 14(25) марта 1793 г. Конвенція объ общихъ дьйствіяхь Россіи и Англіи противь Франціи // Собрание важнейших трактатов и конвенций, заключенных Россией с иностранными державами (1774–1906) / с введ. и примеч. В. Н. Александренко. – Варшава, 1906. – VI, VIII, 585 с.

УДК 821.161.1-31:141.32

Л. В. Заброцкая

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА, СВЯЗАННАЯ С ЭКЗИСТЕНЦИАЛОМ «СТРАХ», В ЛИТЕРАТУРЕ ЖАНРА ЧИЛЛЕР

Статья посвящена проблеме выбора в философии экзистенциализма, связанного с понятием «страх». Данные категории (выбор и страх) конкретизируются в их связи с жанром чиллер. Дана характеристика названного жанра, а также приведены примеры из текстов: классического американского чиллера «Кладбище домашних животных» Стивена Кинга и русской версии жанра, представленной повестью Анны Старобинец «Переходный возраст».

Страх в экзистенциализме понимается как условие становления человека, основа всего существования, ведь посредством выбора, который совершается в пограничной ситуации благодаря страху, осуществляется развитие человеческой личности. Рассмотрим, как понимались понятия страх и выбор в философии экзистенциализма.

Сёрен Кьеркегор, датский философ, предтеча экзистенциализма писал: «Страх можно сравнить с головокружением. Тот, чей взгляд случайно упадёт в зияющую бездну, почувствует головокружение. В чём же причина этого? Она столько же заложена в его взоре, как и в самой пропасти, – ведь он мог бы и не посмотреть вниз. Точно также страх – это головокружение свободы, которое возникает, когда дух стремится полагать синтез, а свобода заглядывает вниз, в свою собственную возможность, хватаясь за конечное, чтобы удержаться на краю. В этом головокружении свобода рушится» [1, с. 81].

Страх неразрывно связан со свободой, и, соответственно, с выбором – актом, подразумевающим принятие ответственности.

«<…> страх – это самое эгоистичное чувство из всех, и ни одно конкретное проявление свободы не бывает так эгоистично, как возможность любой конкретности. <…> В страхе содержится эгоистическая бесконечность возможного, которая не искушает, подобно выбору, но настойчиво страшит своим сладким устрашением» [1, с. 81]. Эгоистичный страх часто мешает совершить необходимый выбор, потому что новая возможность ставит под сомнение всё прежнее существование. Это и страшит – потеря прежнего (пусть неподлинного, зато знакомого) ради неизвестного будущего. Далее философ пишет, что постепенно страх становится конкретней, и Ничто как предмет страха превращается в Нечто. Если «перевести» это на язык чиллера, то можно сказать, что предчувствие героев произведений (да и читателей) чего-то неопределённого, но непременно ужасного, постепенно обретает очертания – появляется страх смерти и потери «удобной» жизни.

По словам Кьеркегора, «страх является действительностью свободы как возможность для возможности» [1, с. 59-60]. Другими словами, страх – это своего рода механизм, посредством которого человек должен осознать необходимость выбора, и, собственно, его совершить. Страх лишь указывает на возможность. Сам Кьеркегор это описывает следующим образом: «Страх – это не определение необходимости, но также и не определение свободы, страх есть скованная свобода, когда свобода несвободна в самой себе <…>» [1, с. 67]. В этом видится диалектическая природа страха. То есть, с одной стороны, выбор не обязателен, но, с другой – человек в пограничной ситуации должен его совершить, что обусловит становление личности. Свобода состоит в самой возможности мочь. Это и страшит человека, и такой страх становится основой человеческого существования.

Страх в понимании Кьеркегора представляет собой экзистенциально-религиозный опыт переживания человеком самого себя в вечном значении. Кьеркегор впервые говорит о том, что существуют экзистенциальные категории, то, что М. Хайдеггер назовёт экзистенциалами – категориями, которые формируют личность. Например, экзистенциал «отчаяние» обнажает человеческую сущность, а «страх» заставляет обнаруживать смыслы жизни.

Мартин Хайдеггер, немецкий философ, один из основоположников немецкого экзистенциализма, обращается к понятию «страх» в своей работе «Бытие и время». У Хайдеггера страх выступает в качестве экзистенциала, т. е. условия становления человеческого существования, так как через него раскрывается бытийная структура экзистенции – её неповторимость, однократность и конечность.

Для Хайдеггера, как и для Кьеркегора, метафизический страх – это основное чувство «бытия-в-мире», а эмпирический – несобственный и, как таковой, скрытый метафизический страх. Эмпирический страх всегда вызван чем-то определённым; испытывающий его прочно связан вещами, среди которых находится. Неопределённость метафизического страха – это не просто отсутствие определенности, но невозможность определенности как таковой. «В страхе, говорим мы, “человеку делается жутко”. Что “делает себя” жутким и какому “человеку”? Мы не можем сказать, перед чем человеку жутко. Вообще делается жутко. Все вещи и мы сами тонем в каком-то безразличии. Тонем, однако, не в смысле простого исчезания, а вещи поворачиваются к нам этим своим оседанием как таковым. Проседание сущего в целом наседает на нас при ужасе, подавляет нас. Не остаётся ничего для опоры. Остаётся и захлёстывает нас – среди ускользания сущего – только это “ничто”» [2, с. 21]. В текстах жанра чиллер эта неопределённость есть мистическое зло и потеря жизни (как неизвестное состояние), которую оно предвещает. Временность – главная характеристика человеческого бытия, и благодаря страху человек осознаёт свою конечность. Человеческая жизнь является

«бытием-к-смерти». Но если он забывает о временности бытия, то погружается в неподлинное существование. Человек бежит от возможности быть собой – метафизический страх превращается в эмпирический. Экзистенциальный страх способен вырвать человека из обыденности неподлинного существования и указать на подлинное, каковое является осознанием своей историчности, конечности и свободы. Оно, это подлинное существование, достижимо только в пограничной ситуации. Столкнуться со смертью – это, с точки зрения Хайдеггера, единственная возможность вырваться из сферы обыденности и обратиться к самому себе.

Жан-Поль Сартр, представитель французского экзистенциализма, также различает подлинное и неподлинное существование. Но для Сартра, в отличие от Хайдеггера, человеческое существование есть ничто. И, осознавая своё ничтожество, человек испытывает страх, а в страхе раскрывается ему его существование, тождественное с «ничто». Таким образом, человек есть его страх. Сартр говорит об экзистенциальном страхе как о страхе человека перед самим собой, перед возможностью и свободой, которые влекут ответственность. Страх смерти не может быть полностью устранён у конечного существа, каким и является человек: «Страх может быть понят, со своей стороны, только по отношению к ценности, которую я неявно придаю жизни, то есть жизнь относится к иерархической системе идеальных предметов, которые являются ценностями. Таким образом, движущая сила даёт нам понять, что она есть только благодаря совокупности сущих, которые “существуют” в силу идеальных экзистенций и будущего» [3, с. 449]. Именно угроза жизни-ценности заставляет человека испытывать страх, преодолеть который можно лишь посредством выбора. Страх перед самим собой преодолевается принятием ответственности за всё, что происходит в жизни. По Сартру, жизнь не имеет ни цели, ни смысла, но люди могут их внушить посредством выбора.

В связи с исследованием конкретного литературного жанра, мы сделаем акцент на выборе, совершаемом (или не совершаемом) в пограничной ситуации, связанной с угрозой существованию. Стоит отметить, что пограничная ситуация может сыграть как положительную роль (например, способствовать духовному росту), так и отрицательную. Из-за страха человек не всегда способен сделать выбор. Вернее, ему может казаться, что выбор сделан, а в действительности же человек существует в некой иллюзии. Далее мы приведём конкретные литературные примеры, но сначала дадим определение жанру: чиллер (от англ. chill – простуда, связанная с лихорадочным состоянием, ознобом, или chilly – холодный) – это жанр современного формульного (массового) искусства, в частности, литературы, призванный напугать читателя, довести его до «озноба», характеризующийся узнаваемым сюжетом и событиями, окружёнными мистическим ореолом.

Герои чиллеров стоят перед выбором: принять смерть близкого, своё одиночество и осознать собственную конечность, тем самым выбрать подлинное бытие, или же сохранить иллюзию существования, нечто, напоминающее прежнюю жизнь. Например, герой романа Стивена Кинга «Кладбище домашних животных» Луис Крид трижды оказывается в ситуации выбора, связанной со смертью членов семьи и принятием своего одиночества: первый раз ситуация выбора обусловлена смертью кота Черча, которого сбивает машина, и герой решает закопать его на Кладбище домашних животных (некогда это место принадлежало индейцам и, конечно же, обладает мистической силой), после чего нечто в теле кота приходит в дом Луиса; второй раз трагедия случается с младшим сыном Гэджем, которого Луис тоже хоронит на индейской земле. Буквально сразу отец некогда счастливого семейства понимает, что в телах покойников возрождается древнее зло, он пытается это исправить (казалось бы, вот он, решающий выбор) – «убивает» их, но когда Луис обнаруживает, что нечто убило его жену, он снова пытается погрузиться в иллюзию прошлого: хоронит её на древнем кладбище – и «она» возвращается. Роман на этом заканчивается, и мы не знаем, попытается ли Луис всё исправить, или выберет неподлинное существование в иллюзии прежнего, но мы видим, что

экзистенциальный страх жизни и смерти, отказ от выбора, который как раз и должен привести героя к подлинному бытию, оборачивается трагедией.

В русской версии жанра – повести Анны Старобинец «Переходный возраст» – разворачивается аналогичная по своей сути ситуация. Мать потеряла детей, но не готова это принять, снова же, сделать необходимый выбор, который есть условие обретения подлинного существования. Вместо этого она выкармливает монстров-близнецов, которые, кстати сказать, и явились причиной смерти её детей. То есть не совершает выбор, а существует в иллюзии прежней жизни.

Таким образом, экзистенциальная концепция страха влияет на моделирование чиллер-реальности в искусстве, так как произведения жанра чиллер напрямую затрагивают вопросы жизни и смерти. Спокойное существование может прекратиться в один миг: необъяснимые события внушают страх (страх жизни), и эти же события, обычно приводящие героев произведений жанра чиллер к смерти, заставляют задуматься о ней (страх смерти). Чтобы справиться с определённой ситуацией, человеку нужно измениться (возникает страх определения себя) – в этом и проявляется выбор подлинного существования.

Литература

1 Кьеркегор, С. Понятие страха / С. Кьеркегор. – М. : Академический проект, 2014. – 224 с.

2 Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – Харьков : Фолио, 2003. – 503 с.

3 Сартр, Ж. П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Ж. П. Сартр. – М. : Республика, 2000. – 639 с.

УДК 811.161.1’373.612

П. С. Завтрикова

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ОКРУЖЕНИЕ ПОСЕССИВНОГО КОМПЛЕКСА «НАШ ВНУТРЕННИЙ МИР» (на материале Национального корпуса русского языка)

В статье обосновывается устойчивость сочетания «внутренний мир» и обращается внимание на то, что, несмотря на семантические трансформации, которым подверглись лексемы, обращенные в компоненты устойчивого сочетания, следы первичных значений компонентов проявляются в метафорике контекстуального окружения. Определены общие метафорические модели и частные ассоциации, вскрывающие механизмы осмысления человеком внутреннего мира членов социума, к которому причисляет себя и сам говорящий.

Сочетание *внутренний мир* характеризуется достаточно высокой степенью употребительности в книжных стилях русской речи. Так, в Основном корпусе Национального корпуса русского языка названное сочетание характеризуется 1 228 вхождениями [1]. Подобная частотность побудила рассмотреть словосочетание *внутренний мир* в контексте фразеологии. В ходе исследования данное сочетание проявило себя как устойчивый комплекс, где оба компонента были метафорически переосмыслены носителями языка: в буквальном смысле внутренний мир не есть мир и только условно внутренний, если учитывать, что человек и его сознание являются частью мира.

Ввиду явной стёртости этих метафор в сознании говорящего, привычности употребления, нейтральности слов, входящих в словосочетание *внутренний мир*, оно не

ассоциируется с фразеологизмом. Стоит отметить и отсутствие единого подхода к пониманию природы фразеологизмов в лингвистике, обусловливающее расхождение мнений ученых и по вопросу классификации фразеологических единиц (подробный обзор существующих концепций изложен А. Н. Барановым и Д. О. Добровольским в книге «Аспекты теории фразеологии» [2]). Согласно классификации В. В. Виноградова комплекс *внутренний мир* может вполне обоснованно быть назван фразеологическим сочетанием: «В фразеологических сочетаниях синтаксические связи вполне соответствуют живым нормам современного словосочетания. Однако эти связи в них воспроизводятся по традиции. Самый факт устойчивости и семантической ограниченности фразеологических сочетаний говорит о том, что в живом употреблении они используются как готовые фразеологические единицы – воспроизводимые, а не вновь организуемые в процессе речи» [3, с. 30]. И действительно: трудно оспорить тот факт, что данная языковая единица воспроизводится в речи как готовая. «Дополнительными аргументами в пользу фразеологичности, – пишет А. В. Кунин, – являются фиксация оборота хотя бы одним словарем или употребление его тремя различными авторами» [4, с. 45]. Исследуемый комплекс фиксируется авторитетным Фразеологическим онлайн-словарем, составленным на материале 17-ти томного «Словаря современного русского литературного языка». Фиксируется, однако, не как фразеологизм, а как устойчивое сочетание (выражение, данное в «заромбовой» части словаря-источника), наряду с такими сочетаниями как *внутренний голос*, *внутренний взор*, *внутренняя жизнь* и др. [5]. Там же представлены и терминологические именования вроде *внутреннее ухо*, *внутренний угол*, *внутренние воды*, *внутренние резервы* и др. [5]. Всё это указывает на значительную «популярность» семантики внутренности для разного рода метафорических именований.

На данный момент сложно отыскать достаточную аргументацию в пользу фразеологичности или нефразеологичности словосочетания *внутренний мир*, поэтому остановимся лишь на его устойчивости – факте, который не вызывает сомнения. Больший интерес для исследователя представляет собой каждое конкретное употребление комплекса *внутренний мир*.

В данной статье мы рассматриваем метафорику внутреннего мира, осмысленного по принадлежности коллективу. Материалом исследования стали контексты Основного корпуса НКРЯ [1]. Посессивный комплекс *наш внутренний мир* не отличается частотностью употребления и фиксируется в Корпусе всего 33 раза. Интересно отметить, что эта цифра, тем не менее, превосходит численность контекстов о внутреннем мире в личной принадлежности – *моём внутреннем мире*; число таких контекстов – 31. Вероятно, подобная картина обусловлена тем, что человек не всегда охотно «выворачивает душу на изнанку» и не всегда стремится к осмыслению себя как части некого социального единства. А уж тем более к осмыслению «внутренности» подобного единства.

Однако такие контексты существуют, и на их основе можно проследить некоторые закономерности в осмыслении внутреннего мира в целом. Несмотря на небольшое количество таких контекстов, мы ведем речь о метафорических моделях, а не о случайных ассоциативных связях с учетом того, что выявленные схемы метафоризации характерны и для внутреннего мира, осмысляемого в личной принадлежности [6].

Итак, первая выделенная метафорическая модель – **наш внутренний мир есть строение**:

Ищите его в светлых ***углах нашего внутреннего мира****, там, где живут восторг, эстетическое увлечение* [К. Станиславский. Работа актера над собой (1938)].

Она является ***ключом к нашему внутреннему миру****, миру наших ощущений* [Н. Шабан. Сила даосской улыбки // «Пятое измерение», 2002].

Слова *углы*, *живут, ключ,* находящиеся в ближайшем к посессивному комплексу *наш внутренний мир* контексте, объективируют ассоциативную связь внутреннего мира с домом, жилищем человека.

Следующий, очень продуктивный, метафорический перенос связан со способностью нашего внутреннего мира к разного рода **трансформациям**. Наш внутренний мир может углубляться, увеличиваться или уменьшаться в размерах, обогащаться за счет чего-либо, качественно меняться под воздействием чего-либо «внешнего». В зависимости от способа изменения возникают разные ассоциативные отношения:

*При этом **наш внутренний мир, сжимаясь**, все меньше требует обращения к нему, т. к. нарушаются связи личности с обществом* [О развитии планетарно-космического мышления (2004) // «Жизнь национальностей», 2004.03.17]. Наш внутренний мир ассоциируется с чем-то **телесным, самопроизвольно изменяющимся в объёме.**

*Казалось бы, вещи материальны, а они стали частью нашей духовной культуры, **слились с нашим внутренним миром*** [Д. Лихачев. Письма о добром и прекрасном (1985)]. Наш внутренний мир ассоциируется с **текучей изменчивой субстанцией.**

*Смена физической темноты и света **действует на наш внутренний мир*** [Д. Мережковский. О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы (1893)]. Наш внутренний мир предстаёт **чувствительной к воздействию света субстанцией.**

В НКРЯ фиксируется около десяти контекстов, в которых идет речь о тех или иных трансформациях нашего внутреннего мира. Такого рода контексты в очередной раз доказывают, как непостоянна психическая деятельность человека и каким потенциалом она обладает.

В следующей группе контекстов наш внутренний мир осмысляется в тесной связи с **внешним миром**. Ряд иллюстраций отражает представления о нашем внутреннем мире как о **системе, организованной по подобию социального мира**:

*Считаю, что как в мире физическом, так и в **нашем внутреннем мире** должны существовать неизменные **законы*** [А. Ладинский. В дни Каракаллы (1959)].

*На первый план выступило бы нечто иное, а именно – **наш особый внутренний мир со своими критериями оценок и ценностей** и со своими внешними проявлениями в наших поступках* [А. Зиновьев. Русская судьба, исповедь отщепенца (1988–1998)].

Встречаются ассоциации нашего внутреннего мира с **природным миром**:

*Дело не в их собственной содержательности, а в **рельефе нашего внутреннего мира** – в кручах и низинах нашей жизни* [Д. Данин. Нильс Бор (1969–1975)].

Связь с внешним миром может перерастать в **отождествление**:

*Отсюда все дальнейшие откровения Достоевского о чужом «я», об одиночестве личности, о спасительности соборного сознания, о Боге и о христианстве, о тайне Земли и благодати восторга, о касаниях к мирам иным и т. д. суть только попытки сообщить миру, хотя бы отчасти и смутными намеками, – то, что разверзлось перед ним однажды в катастрофическом внутреннем опыте и что время от времени напоминало о себе в блаженных предвкушениях мировой гармонии перед припадками эпилепсии, – этой, как говорила древность, священной болезни, имеющей силу стирать в сознании грань между нашими переживаниями реализма и идеализма и делать на мгновение **мир, представляющийся нам внешним, нашим внутренним миром**, а **наш внутренний мир – внешним** и нам чуждым* [В. Иванов. Достоевский и роман-трагедия (1911)].

В нескольких контекстах метафорика отражает совершенно неожиданные, можно сказать, «окказиональные» **авторские ассоциации.** Наш внутренний мир представляется театральной сценой, волшебным инструментом, кораблем, устремляющимся к своей пристани:

***Наш внутренний мир** – это своего рода **сцена**, где значимым для нас людям отведены свои роли* [Р. Фрумкина. О нас – наискосок (1995)].

*Тогда **наш внутренний мир** настроен тонко и верно, как некий **волшебный инструмент**, и отзывается на все, даже самые скрытые, самые незаметные звуки жизни* [К. Паустовский. Золотая роза (1955)].

Если ты, читая мои первые письма, подумала, что монастырь есть всегда ***«тихая пристань»*** *для* ***нашего внутреннего мира****, ты ошиблась* [К. Леонтьев. Четыре письма с Афона (1872)].

Только треть контекстов с анализируемым посессивным комплексом, извлеченных из Национального корпуса русского языка, не характеризуется переосмысленным представлением характеристик внутреннего мира. В связи с этой статистикой напрашивается вывод, что наиболее сложные для постижения разумом «вещи» человек склонен дефинировать с опорой на чувственное («зримое») восприятие.

В заключении настоящей статьи уместно будет вспомнить ёмкую цитату Деметрия Фалерского, которую приводит Г. Н. Скляревская в своей книге «Метафора в системе языка»: «Обиходная речь создала такие хорошие метафоры для некоторых понятий, что мы уже не нуждаемся для них в точных выражениях» [7, с. 6]. По-видимому, данное высказывание без преувеличения можно отнести и к устойчивому сочетанию *внутренний мир*. Первоначальная семантика слов в данном словосочетании утрачена, однако её следы, даже при коллективной «принадлежности» внутреннего мира, заметны в метафорике контекстуального окружения сочетания.

Корпусные материалы помогают понять, что представления носителей языка о внутреннем мире довольно разнообразны, ведь данное словосочетание – *внутренний мир* – называет такое понятие, «понять» которое, вероятно, ещё ни один человек до конца не смог. Тем интереснее представляется его изучение, и настоящее исследование метафорического окружения посессивного комплекса *наш внутренний мир* станет шагом к пониманию психической реальности человека, данной в нетривиальной интерпретации средствами языка.

Литература

1 Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ruscorpora.ru. – Дата доступа: 09.05.2018.

2 Баранов, А. Н. Аспекты теории фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – М.: Знак, 2008. – 656 с.

3 Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1972. – 614 с.

4 Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – Дубна : Феникс+, 2005. – 488 с.

5 Фразеология.ру – словарь устойчивых словосочетаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.frazeologiya.ru/fraza/vnutrenniy.htm. – Дата доступа: 09.05.2018.

6 Завтрикова, П. С. «Мой мир» в метафорическом представлении (на материале Национального корпуса русского языка) / П. С. Завтрикова, Е. В. Ничипорчик // Текст. Язык. Человек : сб. науч. тр. в 2 ч. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол. : С. Б. Кураш (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2017. – Ч. 2. – С. 109–113.

7 Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург: Наука, 1993. – 152 с.

УДК 37.013.42:364-32

Н. Н. Зенько

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСТВА

В статье анализируются особая роль волонтерства с позиции социального служения, а также возможности волонтерской деятельности в формировании личности. Автором показан педагогический потенциал волонтерства как целенаправленно

организованной деятельности по созданию условий, способствующих успешной социализации и самореализации студентов. Подчеркивается важное социальное и личностное значение участия в волонтерской деятельности для творческой самореализации студенческой молодежи.

Волонтерство широко развито во всем мире и является глобальным процессом объединения людей, стремящихся внести личный вклад на благо других людей, своей страны и мирового сообщества в целом. Деятельность волонтеров регулируется законодательными актами различных уровней. На международном уровне основные идеи добровольчества как фундамента гражданского общества сформулированы в ряде документов Организации Объединенных Наций (Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН, Всемирная Декларация Добровольчества), в Республике Беларусь содержание волонтерской деятельности интегрировано в правовые акты, регулирующие молодежную политику и образование. Так, организация и пропаганда волонтерского движения определена в качестве важных задач в Национальной стратегии социально-экономического развития РБ до 2030 г., Концепции организации молодежного волонтерского (добровольческого) движения в РБ, методических рекомендациях по идеологической и воспитательной работе на 2017–2018 учебный год.

В повседневном употреблении существует два взаимосвязанных понятия: «волонтерство» и «добровольчество». Термин «волонтер», свойственный западной традиции, происходит от французского volontair – добровольный, которое, в свою очередь, является производным от латинского voluntarius – волевой, самовольный. Первоначально волонтером называли того, кто добровольно поступал на военную службу. Не трудно заметить, что славяноязычный термин «доброволец» соединяет в себе два слова: «добро» и «воля». Однако, если в первом случае речь идет о сознательности и самостоятельности выбора, убежденности в собственном желании, то во втором – о нравственном значении деятельности, ее созидательном смысле и направленности на Добро. В научной литературе выделяются три основных *признака* добровольчества (волонтерства): отсутствие материального вознаграждения, добровольность участия и социально значимый характер деятельности. Основываясь на детальном герменевтическом анализе, можно сделать вывод о синонимичности данных понятий.

Наиболее важным концептуальным основанием в понимании сущности волонтерства являются традиции многих цивилизаций и народов откликаться на нужды других, объединять усилия для оказания безвозмездной помощи. В этом смысле волонтерская деятельность выступает как гуманистическая практика социального служения. Так, в Российской энциклопедии социальной работы волонтерство рассматривается как «форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию граждан» [1, с. 131].

Длительное время понятие «социальное служение», его формы и принципы оказания взаимопомощи рассматривались в контексте общественной деятельности, в том числе и религиозной. Различные стороны данной проблемы описаны в работах С. Г. Зубанова, О. В. Решетников, Ю. Н. Рюмина, Н. Ю. Слабжанин, Е. И. Холостова. В современных исследованиях социальное служение представлено как «деятельность, направленная на позитивные общественные изменения в социальной сфере путем организации благотворительной, добровольческой, правозащитной, миротворческой и гуманитарной поддержки членов общества» [2, с. 9]. Как видим, термин «социальное служение» объединяет в себе различные виды и формы помощи и поддержки нуждающихся. Это особая сфера общественной деятельности, направленная на решение острых социальных проблем, и волонтерство в широком смысле является одним из ее направлений.

Как элемент социального воспитания волонтерская деятельность несет в себе огромное нравственно-этическое значение, которое образует целостную онтологическую установку человека самореализовываться в социально приемлемых формах (М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик). В любом учебном заведении воспитательный процесс осуществляется как через содержание учебных занятий, так и во время внеаудиторной деятельности. Несмотря на свою близость к профессиональному полю социальной деятельности, волонтерство обладает характеристиками непрофессиональной деятельности, исключительно добровольной, осуществляемой в свободное время. Целенаправленно организуя содержание и направления этой деятельности, педагог может влиять на личностное развитие и профессиональное становление будущего специалиста.

Под *волонтерской деятельностью* следует понимать социально значимую деятельность, осуществляемую на добровольной основе, выполняющую функции мобилизации социальных инициатив и способствующую личностному саморазвитию и самореализации.

К вопросу о педагогическом потенциале волонтерской деятельности в развитии и формировании личности обучающихся неоднократно обращались в своих исследованиях Е. В. Богданова, Л. Е. Никитина, Л. Е. Сикорская, С. В. Тетерский. Так, Е. В. Богданова определяет педагогическую сущность волонтерства с двух позиций: обучения, т. е. усвоения социальных норм, формирования социального опыта, овладения технологией организации волонтерской деятельности, и воспитания – формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи, развития психических качеств, мотивации к участию в добровольческой деятельности [3]. Как видим, волонтерская деятельность – это социально-педагогическое явление, которое, с одной стороны, несет в себе определенную социальную эффективность и ценность, а с другой – выступает средством воспитания и становления личности обучающихся.

Рассматривая педагогические возможности волонтерской деятельности в содействии социализации, Л. Е. Сикорская выделяет ряд важных педагогических функций добровольческой деятельности, характеризующих ее педагогический потенциал. К этим функциям исследователь относит:

– функцию социальной компетентности (формирование опыта самостоятельной жизни и социального познания, развитие ориентаций в системе различных сфер социальной жизнедеятельности, культуры поведения);

– идентификационную (формирование чувства принадлежности к своему поколению, его прогрессивной части);

– интегрирующую (формирование чувства общности со своим народом, этносом, религией, осознание эффективных путей интеграции в социум в качестве его активного участника);

– личностно-развивающую (самовыражение творческого потенциала, реализация уникальных индивидуальных способностей, талантов);

– ценностно-смысловую (формирование системы ориентиров, индивидуального поля жизненных ценностей);

– профессионально-трудовую (приобщение к самостоятельной трудовой деятельности, осознание ценности труда и его общественной пользы, приобретение первичных навыков профессиональной деятельности);

– инновационно-инициативную (развитие деловых, инициативных, эвристических способностей молодежи, формирование активной позиции в социальной жизни, умения брать на себя ответственность);

– функцию самосознания (расширение возможностей самопознания и самопонимания, осознание уровня подготовки к жизни);

– созидательно-преобразовательную (отражает творческую роль добровольческой деятельности и ее носителя, заключается в способности к самопреобразованию и продуктивному воздействию на окружающих);

– функцию гражданского воспитания (выражение своей гражданской позиции, проявление заботы о благе общества и конкретных людей);

– гуманистическую (оказание поддержки, внимания, заботы и помощи отдельному человеку, утверждение гуманных отношений в обществе, устанавление коммуникативных неформальных отношений);

– духовно-нравственную (отражает синтезирующую, жизнеутверждающую суть добровольческой деятельности, раскрываемую такими понятиями как добро, справедливость, доверие и правда) [4, с. 37–40].

Реализация данных функций позволяет активизировать педагогический потенциал волонтерства в процессах социальной интеграции и самореализации студентов. Способность молодежи к творческой самореализации рассматривается как характеристика личности, способной организовать свою жизнь по своему замыслу, основываясь на общечеловеческих ценностях. Методологическим основанием к изучению творческой самореализации является понимание субъектной природы данного процесса (А. К. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Человек определяет свое место в жизни и себя как творческую личность, только будучи субъектом жизнедеятельности. Б. Г. Ананьев по этому поводу справедливо подчеркивал, что жизненный путь, «история личности» это целостный процесс, в котором человек не является «пассивным продуктом общественной среды», он создает и организует себя и окружающую среду посредством проявления «социальной активности в собственной жизни» [5, с. 134]. Сознательное участие студенческой молодежи в волонтерском движении является не только эффективным способом социокультурной интеграции и профессионального саморазвития, но и проявления творческой самобытности студентов.

Творческая самореализация в широком смысле – это социально-личностное явление. С одной стороны, самореализация каждого человека зависит от социокультурных условий жизни и отражает процесс его интеграции с обществом, а с другой – это индивидуально-личностное образование, обусловленное творческой направленностью и активностью самого человека, его установками и потребностями к изменениям, новшествам. Основой творческой самореализации является созидательная (духовная) творческая самодеятельность, сопровождающаяся качественными изменениями и характеризующаяся целенаправленностью поиска оригинальных идей и решений по реализации своего потенциала. Как средство творческой самореализации студентов волонтерская деятельность представляет собой самодеятельную общественную гуманистическую организацию с ярко выраженной социально значимой и личностно ориентированной направленностью многопрофильной деятельности.

Активизация педагогического потенциала волонтерской деятельности осуществляется через создание соответствующих условий. Одним из эффективных способов поддержки волонтерства является создание его социальной инфраструктуры и, в частности, центров волонтерской деятельности. Так, в соответствии с приказом Министра образования РБ «Об организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования и мерах по повышению ее эффективности» прописано: «создать благоприятные условия для развития волонтерской деятельности студенческой молодежи путем создания на общественных началах центров волонтерской деятельности» [6]. В соответствии с данным документом в учреждении образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» был создан центр волонтерской деятельности, основными задачами которого являются популяризация ценностей волонтерского участия в молодежной среде, координация и организация деятельности волонтерских отрядов, изучение, обобщение и внедрение инновационного опыта волонтерской деятельности.

Таким образом, волонтерская деятельность студентов как социально-педагогическое явление обладает огромным потенциалом для формирования личности будущих специалистов и их профессиональной направленности. Создавая основу для гуманизации отноше-

ний в обществе, волонтерство выступает нравственным фундаментом процессов саморазвития и творческой самореализации студенческой молодежи, способствует изменению мировоззрения самих волонтеров и тех, кто рядом; приносит пользу не только государству, но и самим добровольцам, которые в этой деятельности развивают в себе положительные личностные качества, приобретают навыки и опыт продуктивного социального взаимодействия, удовлетворяют потребности в общении и признании.

Литература

1 Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. д.и.н., проф. Е. И. Холостовой. – М. : Издат.-торговая корпорация «Даш-ков и К°», 2016. – 1032 с.

2 Вакуленко, О. В. Формирование социально значимых качетсв личности студентов в процессе волонтерской деятельности : монография / О. В. Вакуленко [и др.]. – Шадринск : ШГПИ, 2011. – 263 с.

3 Богданова, Е. В. Формирование субъектной позиции студентов в волон-терской деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Богданова. – Кострома, 2010. – 24 с.

4 Сикорская, Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи: концептуальные основы : монография / Л. Е. Сикорская ; под общ. ред. проф. В. А. Ситарова. – Москва, 2010. – 120 с.

5 Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

6 Об организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования и мерах по повышению ее эффективности : приказ Мин. образ. Респ. Беларусь, 14 нояб. 2016 г. , № 902 // Ripo.unibel.by [Электронный ресурс] : Официальный интернет-портал Респ. института проф. образования. – Режим доступа : http://ripo.unibel.by/index.php?id=1. – Дата доступа : 30.04.2018.

УДК 159.923.2-053.6:316.362.31

А. Д. Зикеева

ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ И К МИРУ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Статья посвящена проблеме воспитания личности подростка в неполной семье. Автор обосновывает значимость формирования доверия к себе и к миру как важного психического механизма взаимодействия человека с самим собой и с миром. В статье описаны сложности, с которыми сталкиваются родители из неполных семей при реализации воспитательной функции. Кратко описаны результаты эмпирического исследования доверия к себе и к миру подростков из неполных семей. Кроме этого даются рекомендации по развитию доверия у подростков из неполных семей.

Доверие как психическое явление играет одну из важнейших ролей в общении людей. Именно это чувство позволяет нам определить степень близости между нами и окружающими. На доверии, как правило, строятся самые прочные отношения. Поэтому так остро на сегодняшний день стоит проблема формирования базового доверия у детей, попадающих в детские дома, больницы, закрытые центры, а также у детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях.

Доверять – это важное умение для всех, но особенно доверие важно для детей, так как у ребенка оно является основой в его контактах с взрослыми, со сверстниками и с воспитателями. Доверие у ребенка впервые годы жизни формируется на основе тесного эмоционального и физического контакта с матерью. Доверие принадлежит к числу важнейших психических состояний человека. Оно, в огромной своей части, относится к эмоциональной, то есть плохо рационализируемой сфере психики и способно порождать многие другие чувства, состояния, социальные установки. Поэтому психологическая культура доверия теснейшим образом связана с культурой личности и межличностных отношений. А значит, актуальной проблема доверия будет оставаться до тех пор, пока будет существовать социум и системы отношений в нем. Чувство доверия, появляется очень рано, в том нежном детском возрасте, о котором человек ничего не помнит и впоследствии накладывает печать на всю нашу жизнь.

В исследовании Скрипкиной Т. П. доверие определяют как механизм, направленный на объединение человека, с одной стороны, со своими внутренними ценностями, потребностями, интересами и желаниями, а с другой – с той частью мира, с которой он собирается вступить во взаимодействие. Доверие классифицируют как социально – психологическое явление, психологическим механизмом которого является социальная установка, формирующаяся благодаря одновременной направленности психики человека в мир и в самого себя. Доверие существует во внутриличностном пространстве, но проявляет себя в околоиндивидном и в межиндивидном пространстве, именно там оно осуществляет функцию связи человека с миром [1, с. 51].

Проблемам исследования вопросов, связанных с личностным развитием детей, воспитывающихся в неполных семьях, посвящалось большое количество работа, таких авторов, как Н. М. Щелованова, Н. М. Аксарина, М. И. Лисина, Ю. Ф. Полякова, Т. М. Землянухина и др. К изучению проблемы развития доверия к миру у обычных подростков и подростков из неполных семей обращались в своих трудах выдающиеся отечественные и зарубежные психологи: Л. С. Выготский, Э. Эриксон, Т. П. Скрипкина, Е. П. Ильин, В. П. Зинченко, Д. Винникотт, Ж. Пиаже, Л. А. Венгер, К. Коффка, Г. Гетцер, С. Л. Рубинштейн и др.

Неполная семья – это вариант нуклеарной семьи, в которой отсутствует один из супругов, а дети находятся на иждивении и воспитании одного родителя. Неполные семьи возникают в силу разных причин: рождения ребенка вне брака, смерти одного из родителей, расторжения брака либо раздельного проживания родителей. Соответственно выделяются основные типы неполной семьи: внебрачная, осиротевшая, разведенная, распавшаяся. В зависимости от родителя, проживающего с ребенком после развода, различают также отцовскую и материнскую семьи [2, с. 65].

По сообщению БЕЛТА, в Беларуси практически каждая пятая семья с детьми – неполная (19,6 %). По словам специалиста, из числа семей с детьми-инвалидами неполной является каждая третья. Среди неполных семей преобладают те, в которых дети воспитываются матерью. Значительно меньше семей, в которых детей воспитывает отец (1,4 % от общего количества семей).

Воспитание подростка в неполной семье характеризуется рядом особенностей. В связи с отсутствием одного из родителей, другому родителю приходится выполнять многие функции, решать все материальные и бытовые проблемы семьи, восполнять возникший дефицит воспитательного влияния на подростка. Неполные семье преимущественно испытывают материально-бытовые трудности и сталкиваются с педагогическими проблемами [3, с. 63].

Психологический климат неполной семьи преимущественно обусловлен болезненными переживаниями, которые возникли в связи с утратой одного из родителей. Большинство неполных семей возникает по причине ухода отца из семьи. Потому многими женщинами разочарование в личной жизни порой бессознательно проецируется

на ребенка. Часто мать стремится восполнить недостаток отцовской заботы, окружая подростка чрезмерной заботой и опекой. В таком случае воспитательная тактика оказывает отрицательное влияние на становлении личности подростка [3, с. 65].

Исследование проводилось на базе ГУО «Рогачевский государственный педагогический колледж». В исследовании приняли участие 90 подростков в возрасте 15–17 лет. Были сформированы две группы: экспериментальная группа – 45 подростков из неполных семей; контрольная группа – 45 подростков, воспитывающихся в обычных полных семьях.

Результаты исследования выраженности доверия/недоверия недоверие к миру, другим людям и себе у детей из неполных семей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики степени доверия/недоверия подростков из неполных семей (экспериментальной группы) по методике А. Б. Купрейченко

Степень доверия	Степень доверия					
	к миру		к другим людям		к себе	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
высокий	9	20	-	-	27	60
средний	27	60	22	49	18	40
низкий	9	20	23	51	-	-
Итого	45	100	45	100	45	100

Анализ результатов позволяет говорить о том, что

– большинство подростков из неполных семей имеют средний уровень доверия к миру (60 %);

– большинство подростков из неполных семей имеют низкий уровень доверия к другим людям (51 %);

– большинство подростков их неполных семей имеют высокий уровень доверия к себе (60 %).

Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки из неполных семей преимущественно больше доверяют себе, чем другим людям или миру в целом. Подростки, воспитывающиеся в неполных семьях, в большей степени наделяют свои собственные предполагаемые действия свойствами ситуативной значимости и безопасности. Они не обладают целостным взаимодействием с миром и другими людьми, что позволяет говорить об отсутствии целостности личности подростков из неполных семей.

Результаты исследования выраженности доверия/недоверия недоверие к миру, другим людям и себе у подростков, воспитывающихся в полных семьях (контрольная группа), представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики степени доверия/недоверия подростков из обычных семей (контрольной группы) по методике А. Б. Купрейченко

Степень доверия	Степень доверия					
	к миру		к другим людям		к себе	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
высокий	39	87	32	71	29	65
средний	6	13	13	29	15	33
низкий	-	-	-	-	1	2
Итого	45	100	45	100	45	100

Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что:

– большинство подростков, воспитывающихся в семьях, имеют высокий уровень доверия к миру (87 %);

– большинство подростков, воспитывающихся в семьях, имеют высокий уровень доверия к другим людям (71 %);

– большинство подростков, воспитывающихся в полных обычных семьях, имеют высокий уровень доверия к себе (6 5%).

Полученные данные свидетельствуют о том, что дети, воспитывающиеся в семьях, преимущественно высоко доверяют и миру, и себе, и другим людям.

Низкий уровень доверия как по отношению к себе, так и по отношению к людям негативно сказывается на психологическом самочувствии подростков из неполных семей и приводит к деформации многих личностных особенностей.

Специалистам в работе с подростками из неполных по развитию доверия к себе и миру необходимо учитывать их психологические особенности:

– трудности в общении со взрослыми;
– тревога и враждебность по отношению к взрослым;
– повышенная тревожность и страхи;
– неуверенность в себе и своих силах [4, с. 204].

В связи с психологическими особенностями подростков из неполных семей в процессе тренинга необходимо проводить грань между более и менее близкими людьми, учить различать людей, которые несут опасность. Необходимо учить различать людей, которым можно рассказывать о своих личных проблемах. Для реализации этой цели должны быть решены следующие задачи:

– осознание (на доступном уровне) значимости доверия в межличностном взаимодействии;

– формирование положительных межличностных взаимоотношений между детьми и подростками на основе доступного им осознания собственных ценностных позиций, относительно самого себя и окружающего мира;

– формирование навыков работы в коллективе;
– развитие доверительности к себе и к другим людям.

Одной из активных форм развития психических свойств и состояний является социально-психологический тренинг. Тренинг по формированию представлений о доверии у детей-сирот может быть направлен на осознание значимости доверительных отношений в процессе общения со сверстниками и взрослыми, а также выработку определенных навыков, связанных с умением формировать взаимодоверительные отношения в процессе взаимодействия.

Методы, которые могут использоваться тренинге:

– арт-терапия – метод психотерапии, использующий творческую активность (рисуночные техники, музыкотерапия);

– игровая терапия – психотерапевтический метод воздействия на детей, основанный на использовании игры;

– психогимнастика – комплекс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон.

Литература

1 Скрипкина, Т. П. Психология доверия : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Скрипкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

2 Юлусова, О. В. Актуальные проблемы социального воспитания ребенка в неполной семье / О. В. Юлусова // Вестник МГОУ. – 2012. – № 1. – С. 64–69.

3 Психология семьи / авт.-сост. В. И. Слепкова. – Минск : Харвест, 2006. – 496 с.

4 Ган, М. П. Я сама: В помощь неполной семье / М. П. Ган, М. Э. Черепанова. – М. : Академия, 2002. – 325 с.

УДК 005.963.1.159.954.4-053.67

М. Н. Золоткова

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена изучению деятельности психолога и вопросам развития креативности в юношеском возрасте. В данной статье описываются научные представления о креативности, направления деятельности психолога по развитию креативности. Представлены результаты эмпирического психологического исследования особенностей развития креативности в юношеском возрасте.

Вопрос развития креативности личности является одним из новых направлений в психологии настоящего времени, чем порождает возрастание интереса в данном направлении. Исходя из этого, в современном обществе предъявляются высокие требования к молодому поколению, вступающему в жизнь. Способности молодых людей к неожиданному взгляду на порядок вещей, их непринужденность и восприимчивость к необычным решениям проблем представляет собой огромный капитал современного общества. В условиях жесткой конкуренции на рынке труда только креативный подход и неординарные решения ко всякому делу помогут человеку приобрести свое достойное место в жизни.

Проблема исследования креативности имеет давнюю историю. Долгое время эта существенная психологическая характеристика вызывала дискуссии, и целый ряд поколений психологов отвергал ее значимость. Для выделения креативности как самостоятельной психологической характеристики требовались подтверждения того, что она отображает особенную психологическую реальность, которая не сводится к той, которая очерчивается другими параметрами, традиционно исследуемыми в психологической науке, и дает возможность создать более правильный портрет индивидуальности.

Многие зарубежные авторы внесли свой вклад в изучение проблемы креативности: Е. П. Торренс, Дж. Гилфорд, Ф. Баррон, С. Медник, Дж. Рензулли, К. Роджерс, Г. Уоллес и др. В отечественной психологии «креативность» исследуется как синоним слова «творчество». Особенный вклад в это направление внесли фундаментальные труды таких отечественных авторов: Я. А. Пономарева, А. М. Матюшкина, Д. Б. Богоявленской, Е. Л. Яковлева, В. Н. Дружинина, В. Н. Козленко, В. С. Юркевича. На данный момент имеется достаточно большая теоретическая база знаний по вопросу креативности, однако не существует всеми признанной теории креативности, также как и не существует четко признанных методик для диагностики данной характеристики.

Развитие творческого потенциала в юношеском возрасте является одним из основных запросов, которые жизнь предъявляет к образованию. Перед психологом стоит задача формировать и развивать креативность старшеклассников, создавать предпосылки развития их собственного видения проблемы и путей ее решения. Основными направлениями деятельности психологов в школе по развитию креативности являются следующие: психологическое просвещение; выявление креативных школьников, их поддержка; диагностическая работа; коррекционно-развивающая работа, направленная на повышение уровней творческого мышления и креативности; психологическая профилактика. А также внеурочная деятельность, в процессе осуществления которой пси-

холог ориентирует на творческие решения, создает условия для проявления инициативы, поощряет различные творческие проекты [1].

В рамках изучения теоретического вопроса креативность понимается в узком значении слова как дивергентное мышление (точнее, операции дивергентной продуктивности по Дж. Гилфорду), отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта. Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность привносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем (М. Уаллах), способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е.П. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд) [2].

Л. С. Выготский о проблеме творчества писал: «Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке. Всякая такая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий, и будет принадлежать к этому второму роду творческого или комбинирующего поведения. Мозг есть не только орган, сохраняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, он есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидающий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Если бы деятельность человека ограничивалась одним воспроизведением старого, то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособляться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее» [3].

Эмпирическое исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Речицкая районная гимназия». В исследовании участвовало 100 человек (53 юноши и 47 девушек) в возрасте 15–17 лет. Для выявления уровня развития креативности были использованы следующие методики: опросник креативности Д. Джонсона (адаптация Е. Е. Туник) и тест Е. П. Торренса «Завершение картинок» (адаптация А. Н. Воронина).

Анализ данных проведенного исследования (опросник креативности Д. Джонсона), показал, что у 38 % юношей и девушек низкий уровень развития креативности. При этом очень низкий уровень был выявлен у 10 % испытуемых. Нормальный или средний уровень обнаружен у 22 %. Высокий уровень – у 20 % и очень высокий уровень у 10%. На основе этого можно предполагать, что испытуемые в меньшей мере способны выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, банальных или твёрдо установленных, отклоняться от традиционных схем мышления, находить оригинальные решения. Также они отличаются, зачастую, равнодушием к проблемам, отсутствием навыков и умений в учебном процессе. Именно эта группа респондентов представляет интерес для развития креативности.

Анализ данных (Е. П. Торренс «Завершение картинок») показал, что большинство ребят обладают низким уровнем креативности – 70 %. Высокий уровень креативности был выявлен только у 9 % испытуемых. Высокий уровень характеризуются большим кругом интересов, знаний, осознанным отношением к делу, самостоятельностью мышления, творческой активностью, быстротой решения проблемной задачи, критичностью ума, предложением многих вариантов решения проблемы. Можно предположить наличие у испытуемых способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся качественностью, проработанностью и широкой

сферой применения. Средний уровень выявлен у 21 % опрошенных. Он характеризуется следующими показателями: уже круг интересов и знаний, более медленный темп решения творческой задачи. Следует отметить, что в юношеском возрасте личностные, индивидуальные характеристики имеют меньшее значение, нежели внешние, социальные факторы.

Таким образом, креативность помогает гибкому и конструктивному восприятию, мышлению и поведению человека, способного к самообразованию, саморазвитию и самореализации в условиях столь динамично меняющейся информационной среды. Существует многообразие аспектов в определении природы креативности, в выделении условий развития креативных качеств личности.

Литература

1 Шухурт, С. М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности / С. М. Шухурт. – СПб. : Речь, 2006.

2 Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009.

3 Выготский, Л. С. Психологические основы творческой деятельности / Л. С. Выготский // Сборник трудов – 2000.

УДК 796.012.1-057.874

А. С. Ивкович

К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

В работе представлены результаты исследования физической подготовленности учащихся старших классов. Определен уровень физической подготовленности юношей и девушек 10–11 классов. В ходе педагогического эксперимента определены группы старшеклассников с различным уровнем физической подготовленности. Доказана эффективность использования дифференцированного подхода в структуре урока по физической культуре в общеобразовательной школе.

Проблема здоровья неотделима от проблемы человека, она возникает и видоизменяется соответственно движению человеческой культуры. Следует подчеркнуть, что проблема человека не может не включать в себя проблему здоровья, так как только здоровый человек может решить свою историческую миссию на земле.

Подрастающее поколение определяет возможность нашего общества жить сегодня и полноценно развиваться в дальнейшем. Человек выходит из детства и всю последующую жизнь реализует тот потенциал здоровья, интеллекта, физической работоспособности и творческой активности, который был заложен в детском возрасте. Именно в это время, в процессе роста и развития, взаимодействия с природой и обществом, человек обретает свойства, необходимые ему для полноценной и эффективной жизнедеятельности в будущем [5].

В настоящее время перед школой стоит ряд проблем. Школа в большей степени должна создавать условия для сохранения здоровья, обеспечивать разностороннее гармоничное умственное, духовное и физическое развитие в условиях довольно высокой учебной нагрузки.

Однако современная общеобразовательная школа изменила ранее сложившееся представление о возможностях учащихся. Новые школьные программы характеризуются

значительной интенсификацией учебного процесса. Возросла ежедневная суммарная учебная нагрузка школьников. По своей продолжительности в старших классах она примерно равна рабочему дню взрослого человека. Кроме того, значительную часть свободного времени, большинство школьников отводят видам деятельности, не связанных с физической активностью: сидя у экранов компьютеров, планшетов, смартфонов [3].

На протяжении последних лет показатели развития двигательных качеств и количество детей отнесенных к подготовительной и специальной медицинской группам устойчиво сохраняется и даже имеют негативные тенденции в динамике. Доля здоровых детей к концу обучения в школе не превышает 12–25 % [4].

Необходимо отметить, что значительные социальные и экономические преобразования привели к интенсификации обучения школе, а значит, и к дефициту двигательной активности.

Проведенное нами социологическое исследование показало, что во многих школах работа по физическому воспитанию ограничивается программными уроками, а они восполняют лишь незначительную долю двигательной активности даже при трех уроках физической культуры в неделю. Следует заметить, что от уровня двигательной активности зависит состояние кардиореспираторной системы, опорно-двигательного аппарата, уровень физического развития, физической подготовленности и работоспособности школьников, усиление сопротивляемости организма различным воздействиям окружающей среды.

Средства физической культуры начинают занимать одно из ведущих мест в системе профилактических мероприятий, направленных на коррекцию здоровья. Именно здоровье позволяет человеку реализовать в полной мере свои потребности в образовании и различных видах трудовой деятельности. Систематические занятия физическими упражнениями активизируют деятельность всех органов и систем, повышая работоспособность, резистентность организма и иммунитет к различным заболеваниям, совершенствуя физические качества. Вследствие расширения резервов организма значительно возрастают резервы здоровья [1].

Физическая тренировка у старшеклассников вызывает более отчетливые и быстрее наступающие морфологические и функциональные сдвиги, чем в зрелом возрасте. Однако, наши исследования показывают, что уровень физической подготовленности школьников недостаточно высок к завершению обучения в школе. Большинство старшеклассников-юношей не может выполнить нормативы по физической подготовке, а следовательно, не готовы к службе в армии. Недостаточная физическая подготовленность девушек не позволяет им более успешно проходить обучение в ВУЗах, родить здоровое поколение [2].

Возможность повышения эффективности учебного процесса заключается в использовании дифференцированного подхода к физическому воспитанию и его тренирующей направленности. Одним из возможных вариантов решения проблемы оптимизации двигательного режима учащихся старших классов состоит в комплектовании групп с учетом структуры двигательных способностей и выделении ведущих и отстающих звеньев физической подготовленности. Нами было проведено тестирование учащихся по контрольным нормативам, рекомендуемым программой по физической культуре для 5–11 классов общеобразовательной школы. В педагогическом эксперименте участвовали школьники 10–11 классов г. Гомеля. Объем выборки составил 243 старшеклассника.

В результате проведенного тестирования нами были получены следующие данные: в группу с уровнем физической подготовленности низкий и ниже среднего вошли 42,3 % учащихся, в группу со средним уровнем – 33,8 % и 23,9 % старшеклассников вошли в группу с уровнем физической подготовленности выше среднего и высокий.

В структуре урока по физической культуре и здоровью, в зависимости от результатов проведенного тестирования, решались следующие задачи:

- для учащихся старших классов с высоким уровнем физической подготовленности – поддержание высокой работоспособности на протяжении всего периода обучения, повышение функциональных возможностей организма;

- в группе занимающихся, имеющих средний и низкий уровень физической подготовленности акцент делался на ликвидацию отстающих сторон подготовленности и повышение уровня двигательных способностей на базе разносторонней физической подготовки, расширению функциональных резервов организма.

Объем и интенсивность предлагаемых нагрузок для каждой группы определялся с учетом особенностей функциональной и двигательной подготовленности учащихся.

Реализация данного подхода осуществлялась, как правило, методом круговой тренировки, наиболее эффективного средства повышения интенсивности и повышения моторной плотности урока, позволяющего осуществлять индивидуальное дозирование нагрузки с учетом особенностей функциональной и двигательной подготовленности учащихся.

Данное положение нашло свое отражение в разработанной нами экспериментальной методике для учащихся 10–11 классов. Практическая реализация которой позволила значительно улучшить показатели функциональной подготовленности и уровень развития физических качеств учащихся старших классов общеобразовательных школ.

Литература

1 Ишмухаметов, М. Г. Физическая подготовленность учащихся 7–16 лет в зависимости от экологических особенностей среды обитания (на примере г. Перми) / М. Г. Ишмухаметов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 5. – С. 40–43.

2 Криволапчук, И. А. Оздоровительные эффекты физических упражнений и их место в системе средств оптимизации функционального состояния человека / И. А. Криволапчук // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 5. – С. 8–14.

3 Кряж, В. Н., Физическое воспитание на рубеже тысячелетий / В. Н. Кряж, З. С. Кряж // Человек, здоровье, физическая культура на пороге XXI столетия: Материалы междунар. научн. конф. – Брест, 1999. – С. 163–165.

4 Лебедева, Н. Т., Сохранение и формирование здоровья подрастающего поколения – стратегия XXI века / Н. Г. Лебедева, В. М Лебедев // Физическое воспитание и современные проблемы формирования и сохранения здоровья молодежи: Материалы междунар. научн. конф. – Гродно, 2001. – С. 97–98.

5 Смирнов, В. М., Физиология физического воспитания и спорта / В. М. Смирнов, В. И. Дубровский – М. : Изд-во ВЛАДОСТ-ПРЕСС, 2002. – 608 с.

УДК 821.161.1-31-057.86:61:821.161.1-31-057.86:614.23

М. В. Игнатенко

«МЕДИЦИНСКАЯ ПРОЗА» И «ВРАЧЕБНАЯ ПРОЗА»: ЕДИНСТВО И БОРЬБА ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ

Статья посвящена рассмотрению медицинской темы в литературе, а также особенностям ее проявления в произведениях «медицинской прозы» и «врачебной прозы». Цель работы состоит в научном выявлении общего и частного в каждом из названных литературных явлений, показе специфики их реализации в конкретных литературных текстах, сравнительном анализе их художественных особенностей.

Медицинская тема является достаточно распространенной в произведениях русской и мировой литературы. Многие авторы стремятся художественно воссоздать особенности работы в медицинской сфере и показать людей «за броней белого халата» [1, с. 750]. Вряд ли будет ошибочным предположение, что медицина и словесность могут весьма гармонично сочетаться друг с другом на страницах художественных произведений. По этому поводу Н. И. Михайлюк замечает: «Литература и медицина – лишь на первый взгляд несовместимые науки. Но так же, как и врач, призван помогать людям обретать здоровье, писатель помогает читателям обрести ответы на волнующие их вопросы, заручиться опытом и поддержкой гениальных мастеров своего дела» [2, с. 154].

Кандидат медицинских наук И. Е. Лихтейнштейн резюмирует, что «традиция объединения литературы и медицины восходит к Античности. Символ этого странного "брака" – Аполлон, бог поэзии и медицины» [3]. А. В. и И. А. Литвиновы пришли к выводу, что «цивилизация античных времен оставила нам в наследие неподражаемые художественно одушевленные памятники истории медицины» [4, с. 56] и в подтверждение своего заключения приводят примеры из «Илиады» Гомера.

Интерес к медицинской теме в русской литературе начал проявляться в творчестве авторов эпохи Просвещения и был связан с особым вниманием поэтов и писателей к танатологии, которая представляет собой «учение о смерти, ее причинах, механизмах и признаках» (таково заключение исследователя Е. А. Пономаренко [5, с. 1307]).

В целом можно сделать вывод о несомненной актуальности медицинской темы в пространстве художественной литературы, а также о возрастающем интересе современного читателя к данным произведениям. Многочисленные серии «медицинских» книг свидетельствуют о том, что эта тема является животрепещущей как для писателя, так и для читателя.

Произведения с медицинской направленностью создаются как профессионалами в изображаемой сфере, так и писателями, не имеющими соответствующего образования и опыта в медицине. Естественно, что такие тексты будут иметь определенные отличия.

Исследователь Т. С. Бурыгина заключает, что «тема медицины в творчестве писателей-немедиков встречается не чаще, а то и реже иных тем; книги же на эту тему, даже если изобилуют терминами, в подавляющем большинстве не содержат подробных, точных описаний врачебных манипуляций, а клиническая картина заболеваний дана стерто либо показано классическое течение недуга; при этом у писателя нередко имеются консультанты по специальным вопросам» [6, с. 203].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что употреблять единый термин для обозначения всех «медицинских» произведений не представляется возможным. Следовательно, можно говорить о расширении понятийного аппарата литературоведения и использования таких дефиниций, как «врачебная проза» и «медицинская проза».

Названные литературные явления имеют как общие черты, так и частные особенности. Единство «врачебной прозы» и «медицинской прозы» состоит не только в общей тематике. В таких произведениях героями являются врачи, медсестры, т.е. представители медицинской сферы, а также пациенты: «Осип Степаныч Дымов, был врачом и имел чин титулярного советника. Служил он в двух больницах: в одной сверхштатным ординатором, а в другой – прозектором» [7, с. 7], «Когда я все закончил, ворчуна Кости уже не было – передо мной сидел Константин Марков, фельдшер высшей категории, двенадцать лет отработавший на бригаде реанимации» [8, с. 20].

Стоит отметить, что в «медицинской прозе» пациент очень часто становится главным действующим лицом. Во «врачебной прозе», как правило, это второстепенный или эпизодический герой. Это характерно для рассказов из сборника «Здравствуйте, доктор! Записки пациентов», составленного Марией Ульяновой.

Действие в произведениях интересующей нас тематики происходит в медицинском пространстве. Это может быть больница, госпиталь, поликлиника и другие медицинские учреждения, а также места ДТП, катастроф: «В операционной номер восемь на операционном столе лежала на спине Нэнси Гринли, смотря вверх на хирургическую бестеневую лампу, похожую на литавры, и пытаясь успокоиться» [9]. Или: «Войдя в коридор поликлинического отделения, Панкратов сразу же окунулся в толпу людей, большинство из которых еще не были его пациентами, но уже не относились к здоровой части населения» [10, с. 99].

Наличие в тексте медицинской лексики и профессионализмов также является характерной чертой как для «медицинской прозы», так и для «врачебной прозы»: «Это, моя дорогая Альбиночка, всего-навсего аппендикулярный инфильтрат» [10, с. 39], «Сам знаешь, как у нас порой бывает – войдешь в брюхо живо, а потом не знаешь, как ноги из него унести» [10, с. 13–14]. Однако замечено, что авторы без медицинского образования могут допускать ошибки и неточности в употреблении той или иной терминологической единицы.

Общим, но опять же с некоторыми оговорками, является наличие в тексте описания клинической картины, состояния пациента: «Проникающее ножевое ранение, похоже, с повреждением печени… Живот, как барабан, полагаю, полон крови. Ранение косое в области правого подреберья, раневой канал идет вверх, прямо к печенке. Давление, пульс на нижних показаниях» [10, с. 15]. Но, как правило, симптоматика болезни не всегда четко показана в «медицинской прозе».

Далее пути «медицинской прозы» и «врачебной прозы» расходятся. Если в «медицинской прозе» чаще всего преобладает вымысел, то в основу «врачебной прозы», как правило, положены реальные факты из биографии и практической работы автора (произведения Ф. Г. Углова, Н. М. Амосова, В. А. Катонина, А. К. Графова, Ю. И. Патютко и многих других).

В «медицинской прозе» чаще всего передан взгляд пациента, его ощущения, внутренние переживания и впечатления от вынужденного столкновения с медицинской сферой: «Свою болезнь Богун готов был обсуждать даже с уборщицей, его сторонились, и он целыми днями вышагивал по коридору, как приведение. Диагноз ему ставили долго, и все это время слышали, как, закрывшись в уборной, он судорожно всхлипывает» [11, с. 121–122]. Во «врачебной прозе» отражен взгляд врача, его чувства и эмоции: «Я не хочу жить в этом ужасном мире, в котором вот так умирают девочки...» (мысли кардиохирурга после смерти маленькой девочки на операционном столе [12]).

Писатели-врачи на страницах своих произведений стремятся донести до читателя значимость работы медиков, их колоссальный труд, подвести итог профессиональной деятельности, а также представить читателю видение той области медицины, с которой связан автор, и показать ее принципиальные отличия.

Знание нюансов работы в медицинской сфере позволяют авторам «врачебной прозы» изнутри отразить данную область. Отсюда и возникает объективность повествования, которой лишена «медицинская проза».

Медицинская сфера в текстах «врачебной прозы» представлена в максимально полном объеме: от решения каких-либо административных вопросов до проведения лечебных мероприятий и оперативных вмешательств, и в этом состоит «особая дотошность и скрупулезность писателей, вышедших из медицины» [1, с. 132]. Очень часто в таких произведениях отражен научный поиск в медицине. К примеру, произведения Ф. Г. Углова позволяют проследить этапы развития хирургии, новшества и достижения в данной области: «Сочетание искусственного кровообращения с глубокой гипотермией позволило осуществлять сложные хирургические вмешательства. Медицина сделала большой шаг вперед» [13, с. 86].

«Медицинская проза» наполнена различными стереотипами, которые бытуют в общественном сознании людей. Негласная цель «врачебной прозы» состоит как раз в разрушении данных представлений о медицине и тех, кто занят в этой сфере.

На страницах «врачебной прозы» очень часто затрагиваются вопросы этики и деонтологии, так как авторы не понаслышке осознают значимость данных проблем. Член Союза писателей Москвы А. В. Малатов отмечает несомненную актуальность «врачебной прозы» – «той самой, основы которой заложили Булгаков и Вересаев. По прошествии времени оказалось, что проблемы, которые стояли перед их героями, практически не изменились – изменилось общество, медицина ушла далеко вперед, но людская природа осталась прежней. А именно с человеческой сущностью работают медики» [14, с. 5].

Таким образом, можно резюмировать, что медицинская направленность произведений является достаточно популярной тенденцией как для классической, так и для современной литературы.

Литература

1 Каган-Пономарев, М. Я. Литераторы-врачи: Очерки и подходы с приложением Биобиблиографического словаря / М. Я. Каган-Пономарев. – Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2014. – 752 с.

2 Михайлюк, Н. И. Русская литература в помощь будущему доктору / Н. И. Михайлюк // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1. – С. 152–154.

3 Лихтейнштейн, И. Е. О чем думают врачи, о чем пишут писатели. Сомерсет Моэм (1874 – 1965) [Электронный ресурс] / И. Е. Лихтейнштейн // Новости медицины и формации: электрон. версия газ. – 2013. – № 7 (455). – URL: http://www.mif-ua.com/archive/article/35938. – Дата доступа 20.04.2018.

4 Литвинов, А. В. Медицина в литературно-художественном пространстве / А. В. Литвинов, И. А. Литвинова. – Москва: МЕДпресс-информ, 2012. – 272 с.

5 Советская энциклопедия / под ред. А. М. Прохорова. – Москва: Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.

6 Бурыгина, Т. С. О роли медицинской профессии в жизни и творчестве врачей-писателей / Т. С. Бурыгина // Вестник науки Сибири. – 2013. – № 4 (10). – С. 200–204.

7 Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. / А. П. Чехов. – Москва: Наука, 1985. – Т. 8: 1892 – 1894. – 528 с.

8 Врайтов, О. Записки фельдшера / О. Врайтов. – Москва: АСТ, 2015. – 320 с.

9 Кук, Р. Кома [Электронный ресурс] / Р. Кук. – Рига: Лиесма системс, 1994. – URL: https://royallib.com/read/kuk_robin/koma.html#0. – Дата доступа: 22.04.2018.

10 Корчак, А. М. Не лучший день хирурга Панкратова / А. М. Корчак. – Москва: Октопус, 2008. – 176 с.

11 Зорин, И. Посмотри на ближнего своего / И. Зорин // Здравствуйте, доктор! Записки пациентов. – Москва : АСТ, 2014. – 342 с.

12 Амосов, Н. М. Мысли и сердце [Электронный ресурс] / Н. М. Амосов. – Донецк: Сталкер, 1998. – URL: http://royallib.com/book/amosov_nikolay/misli_i_serdtse.html. – Дата доступа: 02.05.2018.

13 Углов, Ф. Г. Под белой мантией / Ф. Г. Углов. – Москва : АСТ, 2014. – 480 с.

14 Белый кафель, красный крест: сборник рассказов / сост. Алмат Малатов. – Москва: АСТ: Астрель, 2011. – 313 с.

УДК 001.32:617:929*Ф.Г.Углов:929*Н.М.Амосов

М. В. Игнатенко

ВКЛАД ЛИЧНОСТИ В НАУКУ: МЕДИКИ-УЧЕНЫЕ Ф. Г. УГЛОВ, Н. М. АМОСОВ

Статья посвящена рассмотрению роли отдельной личности в развитии медицины. В качестве ученых, продвинувших хирургию на качественно новый уровень, выбраны врачи Ф. Г. Углов и Н. М. Амосов. Показана их роль в развитии отечественной и мировой медицины. Продемонстрированы примеры медицинских нововведений, определивших развитие современной хирургии.

Общеизвестна роль выдающихся людей в процессе образования государств, цивилизаций, религиозных течений. Не менее важным является значение отдельной личности для науки и ее вклад в развитие определенной сферы.

Личность, в понимании доктора философских наук, профессора Г. В. Панасенко, представляет собой «формирующийся и реализующийся в социальной деятельности волевой самобытный центр, созидающий внутри себя источники духовной энергии и способный осуществлять самостоятельный ответственный выбор» [1, с. 321].

В поле нашего научного интереса находятся выдающиеся хирурги-новаторы с мировым признанием – Ф. Г. Углов (1904–2008) и Н. М. Амосов (1913–2002).

Американский кардиохирург Майкл Эллис Дебейки так охарактеризовал значительный вклад Федора Григорьевича в развитие медицинской науки: «Профессор Углов – ваше национальное достояние. Он двинул хирургию так же высоко, как вы двинули покорение космоса» [2].

Ф. Г. Углов не был простой заурядной личностью. Он занесен в Книгу рекордов Гиннеса как старейший практикующий хирург в России и СНГ, удостоен звания лауреата Ленинской премии, премии Склифосовского, Первой национальной премии «Призвание» в номинации «За верность профессии» и многих других. Федор Григорьевич «автор 8 монографий, более 600 медицинских статей, художественных и публицистических книг» [3, с. 567].

Русский хирург внес весомый вклад в медицинскую науку. Ф. Г. Углов одним из первых с большим успехом выполнил сложнейшие хирургические вмешательства на сердце, легких, пищеводе, средостение. Предложил ряд новейших методик, получивших мировое признание: «Газета “Статсман” под заголовком “Безопасные операции на сердце. Демонстрация техники советского хирурга” сообщала своим читателям, что новая техника операции при сдавливающем перикардите, разработанная профессором из России, ”...уменьшает смертность в четыре раза по сравнению с другими радикальными методами...”» [4, с. 373].

Стоит отметить, что все названное нашло воплощение не только в научных работах Федора Григорьевича, но и в художественно-документальных книгах («Будни хирурга», «Сердце хирурга», «Под белой мантией» и другие), которые представляют собой «врачебную прозу» – литературные произведения, в которых воссоздается медицинская сфера в творческой рефлексии писателей-врачей: «Операция перевязки легочной артерии у человека, от которой он не только не умер, но даже избавился от гнойного заболевания, произвела в медицинском мире громадное впечатление. Она обещала новые перспективы, новые открытия... В газетах писали обо мне, что я – “впервые в мире...” и тому подобное. Было, не скрою, лестно читать и слышать подобные слова, однако обострилось чувство ответственности. Я хотел не случайных удач, а надежных добытых опытом результатов, которые были бы уже системой...» [4, с. 16].

Ампутацию интерилио-абдоминалис, которая является «невероятно тяжелой, травматичной и сложной» [4, с. 285], Ф. Г. Углов сделал наименее опасной для пациента, что также нашло отражение на страницах романа «Сердце хирурга»: «Поехал в анатомический зал, постарался на трупе осуществить всю операцию, не прибегая к долоту и молотку. Оказалось, можно! Коленчатая пила, проведенная через анатомические отверстия в кости, легко и быстро делает то, что достигается долотом с немалыми усилиями. Сама операция при этом, уже моем методе, легче и проще. Чтобы совсем уверить-ся, провел на трупах еще несколько операций. Сомнений не оставалось...» [4, с. 288].

Клиника, где работал Ф. Г. Углов, в результате слаженной и кропотливой работы врачей стала известна своими научными достижениями и успешными операциями. Стоит отметить, что многие новаторские методики имели мировое значение и стали бесценным опытом для зарубежных коллег. Оперативное вмешательство по поводу наложения сосудистого соустья «произвело сильное впечатление на медицинскую общественность страны» [4, с. 342]: «К нам приезжали за опытом из других городов. А однажды мне позвонили из министерства и сказали, что через два дня нужно встречать крупного хирурга из Индии. Он хочет своими глазами увидеть операцию портокавального анастомоза» [4, с. 342].

Личность, как замечает Л. Е. Гринин, «не может сама творить историческую реальность, а лишь раскрывает неизбежное будущее развитие. Дело великих личностей – понять необходимую ближайшую ступень в развитии их мира, сделать ее своей целью и вложить в ее осуществление свою энергию» [5, с. 177]. Ученые Ф. Г. Углов и Н. М. Амосов, как никто, понимали, что необходимо в определенный период для продвижения медицинской науки. Потому что «врачи острее других чувствуют» [4, с. 284] в чем нуждается «несовершенная медицина» [4, с. 284].

Так, в 1957 году легендарный хирург, ученый-медик, кибернетик, Герой Социалистического Труда, лауреат Ленинской премии Н. М. Амосов увидел «необходимую ближайшую ступень в развитии» [5, с. 177] медицины в создании аппарата искусственного кровообращения (АИК), «чтобы оперировать не торопясь, чтобы аппарат не разрушал кровь» [6].

Н. М. Амосов первым в СССР провел операцию по протезированию сердечного митрального клапана, а также впервые в мире внедрил в медицинскую практику антитромботические имплантаты сердечных клапанов.

Во время Великой Отечественной войны Н. М. Амосов работал в подвижном госпитале, где было всего 5 врачей: «Раненых прошло чуть больше 40 тысяч. Почти половина – тяжелые и средней тяжести: с повреждением костей, проникающими ранениями груди, живота и черепа» [7, с. 10]. Сложно даже представить, какую колоссальную нагрузку испытывали медики! Однако ученый находил время для исследований и в 1943 году поехал в 1-й Московский медицинский институт, чтобы предоставить свою научную работу: «Секретарь поморщилась, увидев мою конторскую книгу, исписанную фиолетовыми чернилами. “Я еще не видела такой диссертации... Неужели нельзя на машинке?” Упросил: “С фронта!”» [8].

Желая найти новые способы лечения, чтобы возвращать в строй солдат Великой Победы, Николай Михайлович «придумал новую операцию – вариант экономной резекции коленного сустава с сохранением связок» [8]. Данная методика заинтересовала военно-полевую медицину, и Н. М. Амосову поручили подготовить доклад для конференции: «Программный доклад! Первый научный доклад в моей жизни. Были представлены все данные – статистика, графики, рентгенограммы, рисунки моей операции. Говорил два часа, горячо говорил, и... не уложился. Но выдержали все, не разбежались» [8].

В послевоенные годы в должности областного хирурга в Брянске Н. М. Амосов «разработал самостоятельную методику резекции легких – при абсцессах, раке и тубер-

кулезе» [9, с. 81] и «за четыре года прооперировал больных больше всех хирургов в Союзе» [7, с. 10].

Стоит отметить, что Николай Михайлович, как и Ф. Г. Углов, отразил врачебный опыт и научный поиск в художественно-документальных книгах: «Мысли и сердце», «ППГ-2266, или Записки полевого хирурга» и многих других произведениях.

Федор Григорьевич Углов и Николай Михайлович Амосов – это достаточно «яркий пример того, как человек, личность открывает новые пути в научном и философском познании мира и как нелегко даются эти поиски и открытия» [10, с. 201]. Легкого пути в науке, а тем более в медицине, не бывает. Научный поиск в малоизученных областях хирургии был сопряжен с огромным риском и поэтому требовал поистине могущественных личностей, способных принять на себя колоссальную ответственность за любой результат.

Исследователь В. И. Пантин отмечает, что «личность должна воспитывать другую личность и воспитываться ею. Именно такие отношения способны обеспечить не только преемственность в познании, но и связь поколений, которой так не хватает сейчас, когда разрыв между поколениями достиг угрожающих масштабов» [10, с. 203].

Самый подходящий пример подобной преемственности – это взаимоотношения Ф. Г. Углова и Н. Н. Петрова, где «Учитель не учил Ученика, а общался с ним, они вместе стремились постичь истину и помогали друг другу сделать это» [10, с. 203]. Николай Николаевич всегда давал возможность для самостоятельной деятельности, принимал во внимание взгляды своего ученика. Благодаря этому Ф. Г. Углов смог успешно провести операцию, от которой даже отказался его наставник.

Хирург Ф. Г. Углов был воспитан личностью своего учителя Н. Н. Петрова – «крупного ученого, родоначальника многих направлений в медицине» [4, с. 280], основоположника отечественной онкологии. Ученик научился от Николая Николаевича не только блестящей хирургической технике, но и почерпнул бесценный опыт в вопросах этики и деонтологии. Наставник собственным примером показывал, что для врача «интересы больного превыше всего» [4, с. 280]. Быть преемником Н. Н. Петрова – это «уметь оперировать по Петрову и жить по Петрову» [4, с. 157]. Заветы своего учителя Федор Григорьевич пронес через всю свою долгую жизнь.

Уровень интеллектуального развития, нравственности и морально-волевых качеств во многом определяет значение и силу личности. Поэтому личность может не только повернуть ход истории, вести за собой людей посредством своего «обаяния» [цит. по 11, с. 8], но и внести достойный вклад в развитие науки.

Таким образом, «роль научных элит как характерного и важного фактора развития отечественной клинической медицины» [12, с. 62] невозможно переоценить, что достаточно четко продемонстрировано нами на примере хирургов-новаторов.

Литература

1 Панасенко, Г. В. Философское понятие личности / Г. В. Панасенко // Вестник ИрГТУ. – 2012. – № 8 (67). – С. 320 – 325.

2 Черных, Е. 12 заповедей, благодаря которым выдающийся врач прожил 104 года [Электронный ресурс] / Е. Черных // Комсомольская правда. – URL: https://www.kp.by/daily/26598.7/3613391/. – Дата доступа: 17.03.2018.

3 Каган-Пономарев, М. Я. Литераторы-врачи: Очерки и подходы с приложением Биобиблиографического словаря / М. Я. Каган-Пономарев. – Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2014. – 752 с.

4 Углов, Ф. Г. Сердце хирурга / Ф. Г. Углов. – Москва : АСТ, 2014 – 512 с.

5 Гринин, Л. Е. Роль личности в истории: история и теория вопроса / Л. Е. Гринин // Философия и общество. – 2011. – № 4. – С. 175–193.

6 Амосов, Н. М. Мысли и сердце [Электронный ресурс] / Н. М. Амосов. – Донецк: Сталкер, 1998. – URL: http://www.rulit.me/books/mysli-i-serdce-read-62531-1.html. – Дата доступа: 20.03.2018.

7 Амосов, Н. М. Полевой госпиталь. Записки военного хирурга / Н. М. Амосов. – Москва: ООО «ТД Алгоритм», 2016. – 256 с.

8 Амосов, Н. М. ППГ-2266, или Записки полевого хирурга [Электронный ресурс] / Н. М. Амосов. – Симферополь: Салта, 1974. – URL: http://www.rulit.me/books/ppg-2266-ili-zapiski-polevogo-hirurga-read-385519-1.html. – Дата доступа: 20.03.2018.

9 Графов, А. К. О хирурге: Хирурга жизнь – совсем не мёд / А. К. Графов. – Издательские решения, 2017. – 132 с.

10 Пантин, В. И. Роль личности в науке / В. И. Пантин // История и современность. – 2015. – № 2. – С. 201–203.

11 Горбатов, Д. С. Теория «Героев и толпы» Н. К. Михайловского: основные идеи / Д. С. Горбатов // Социальная психология и общество. – 2014. – Т. 5, № 4. – С. 5–12.

12 Бородулин, В. И. Научные элиты в истории отечественной клиники внутренних болезней (XX век) / В. И. Бородулин // История медицины. – 2017. – Т. 4, № 1. – С. 62–72.

УДК 930(470):94:327.5(470+44)"1812"

Е. А. Иотченко

ТРАКТОВКА ПРИЧИН ВОЙНЫ 1812 ГОДА РОССИЙСКИМИ ВОЕННЫМИ И ПОЛИТИЧЕСКИМИ ДЕЯТЕЛЯМИ

В статье показаны интерпретации причин франко-российской войны 1812 г. в воспоминаниях российских военных и политических деятелей. Выделен комплекс причин, которые, с их точки зрения, привели к началу войны. Сделан вывод, что военные и политические деятели России предполагали возможность войны с Францией.

Подозревали ли жители Российской империи о нападении Наполеона на их родину, предполагали ли возможные причины нападения, и если да, то какие? Давайте попробуем разобраться в этом вопросе с позиции военных и политических деятелей того времени.

Начнем с того, что после того как в 1809 году Австрия проиграла в войне с Францией, усилилось профранцузское влияние на территории Княжества Варшавского, а на белорусско-литовских и западно-украинских землях это влияние стало доминирующим. У Российской империи появилась угроза потери данных территорий.

В сложившейся ситуации граф Михаил Огинский писал о том, что «1) император Наполеон, ненасытен войнами и добычею, не позволит России долго пользоваться благодеяниями мира; 2) что он спровоцирует всяческими возможными средствами, чтобы поднять силы против врагов внешних и возбудить волнения внутри; 3) что самым сильным двигателем, который можно использовать против России, является восстановление Польши, поэтому нельзя сомневаться в необходимости предупредить его намерения, и что сила средств отпора должна соответствовать силе средств нападения» [1, с. 672]. О том, что Наполеон стремился использовать Польшу в своих целях, писал и министр иностранных дел России А. Я. Будберг: «закрепления французской армии на Одере и ее продвижение к Висле, интриги, имеющие целью сеять смуту в Польше, связи с недовольными, прием, оказываемый беженцам из этой страны, и расточаемое им внимание ясно показывает, что Бонапарт намерен вырвать Польшу из-под власти ныне владеющих ею государств и создать из нее в какой бы то ни было форме державу, зависимую от него и постоянно и неизменно враждующую с Россией и Австрией» [2, с. 73]. Граф Михаил Огинский в сложившейся ситуации предлагал Александру I восстановить

Польшу раньше, чем это сделает Наполеон, с целью лишить Наполеона «удобного момента, чтобы напасть на Россию» [1, с. 658].

Немалую роль в развязывании войны Франции против России сыграл факт отказа Наполеону в руке российской великой княжны Екатерины Павловны. Вот что об этом писал подпоручик 2-й батарейной роты 11-й артиллерийской бригады Гавриил Петрович Мешетич: «будучи уже почти целой Европы властелином… пожелал оставить свой престол потомству, недоставало наследника, ибо был с первою его супругою бездетен, воспоследовал развод с оною и искание руки российской великой княжны Екатерины Павловны; но воспоследовал отказ в невесте… Питая некое мщение к российскому двору и видевши также в России соперницу такого рода, коих в Европе две существовать не могут и перевес возьмет которая-нибудь одна, и в сем случае он имел перевес. Тильзитский мир весьма был выгоден для Франции» [3, с. 40]. В своих воспоминаниях Мишетич называет уже как минимум две причины, которые Франция могла использовать как предлог, чтобы напасть на Россию.

В том, что отношения России и Франции ухудшались, немаловажным был факт вмешательства Франции в российско-турецкие отношения. В 1811 году Франция всячески препятствовала заключению мира между Россией и Турцией. Дипломат П. А. Фонтон говорил об стремлении австрийского и французского дипломатических представителей в Константинополе всячески препятствовать заключению мира России с Турцией. Французская сторона, а именно Наполеон, с этой целью отправил письмо султану Ахмеду II с предложением о сближении между Францией и Турцией. Также говорилось о необходимости подписания мирного договора, по которому Франция обязывалась возвратить Турции все ее владения, завоеванные Россией в течение последних 60 лет, и гарантировала дальнейшую целостность Турции.

Австрийский посланник в Константинополе Штюрмер, со своей стороны, объявил турецкому правительству, что заключил союз с Францией. И с этого времени Австрия также обязывалась сохранять в неприкосновенности Османскую Империю. Но если Турция заключит мир с Россией ценой уступки каких-либо своих провинций, то Австрия и Франция, заявлял Штюрмер, такого трактата не признают.

Наиболее полно причины начала войны изложены в письме Петра Ивановича Багратиона Александру I. В нем Багратион перечисляет все проступки Наполеона, например: «1) присоединение Голландии и части Швейцарии к французской империи, чем самым права народные вообще нарушаются; 2) интриги, делаемые в Диване цареградском, для отклонения Порты от заключения мира с Россиею; 3) насильственное его требование, чтобы и Россия повиновалась его требованиям относительно торговли и, следовательно, непризнание самодержавной власти монарха России, отчуждение права действовать, при соблюдении принятой системы, соответственно пользам и нуждам отечественным; 4) другие укоризны и даже угрозы, делаемые в публичных речах, императором Наполеоном произносимых» [4, с. 133].

Если говорить о том, догадывалось ли население Российской империи о приближении войны с Францией, то, несомненно, ответ будет положительным. О том, что война с Францией неизбежна, знали еще в 1811 году. Генерал от инфантерии Миркович Федор Яковлевич в своих записках писал: «по причине усиленных приготовлений к войне с Францией служба в полку была далеко не легкая: частые дежурства, ежедневные разводы в личном присутствии Императора, а по воскресеньям кайзер-парады, не отменяемые даже при 10-ти градусном морозе… Никогда еще Государь не занимался своею гвардией так много, как в 1811 году. Он присутствовал ежедневно в дворцовом манеже на разводе, где сам учил вступавший в караул батальон» [5, с. 403]. Пока офицерский состав армии готовился к войне, солдаты проводили время весело, так как знали, что война неизбежна. Вот что об этом пишет юнкер Иван Романович Дрейлинг: «несмотря на военные приготовления, мы продолжали жить по-прежнему весело… Все

это веселье, казалось, было как бы прощальным приветом мирного времени, мы и наслаждались вовсю» [6, с. 369].

Наступил 1812 год, и многие военные и политические деятели уже не сомневались в том, что война с Наполеоном неизбежна. Не сомневался и Пётр Иванович Багратион. Он писал: «в неприязненном расположении императора французского к России никто, конечно, ныне более не усомнится» [4, с. 131]. Он также предлагал выдвинуть ультиматум Франции чтобы, с одной стороны, оградить Россию от внезапного нападения, а с другой – выиграть время (не менее шести недель), с целью подготовки удара по противнику и дальнейшего ведения наступательной войны, а не оборонительной.

Таким образом, основными причинами начала войны российские военные и политические деятели называли: во-первых, вмешательство Франции в дела Польши, что, в свою очередь, противоречило интересам России; во-вторых, отказ Наполеону в руке российской великой княжны Екатерины Павловны; в-третьих, вмешательство Франции в мирные переговоры России и Турции; в-четвертых, стремление Наполеона к территориальным захватам. Отсюда следует, что военные и политические деятели знали о готовящемся нападении Наполеона на Россию и, более того, они предполагали возможные причины нападения, а также предлагали различные варианты устранения этих причин, чтобы упредить Наполеона в его планах.

Литература

1 Подвысоцкий, А. Граф Михаил Огинский и его отношение к императору Александру Павловичу (1807–1815) // Русский архив. – 1874. – №3. – 718 с.

2 Будберг А. Я. Письма русского офицера / А. Я. Будберг // Письма русского офицера. Мемуары участников войны 1812 года. – М. : АСТ, 2012. – 416 с.

3 Мешетич, Г. П. Исторические записки войны россиян с французами и двадцатью племенами 1812, 1813, 1814 и 1815 годов. 1818 г. / Г. П. Мешетич // 1812 год. Воспоминания воинов русской армии : Из собр. отд. письмен. источников Гос. Истор. музея / сост. Ф. А. Петров – М. : Мысль, 1991. – 512 с.

4 Багратион, П. И. План кампании 1812 года, представленный Александру I // Багратион. Русский полководец : сб. документов и материалов. – М. : Госполитиздат, 1945. – 280 с.

5 Миркович, Ф. Я. Из записок Ф. Я. Мирковича / Ф. Я. Миркович // Русский архив. – 1890. – № 3. – 750 с.

6 Дрейлинг, И. Р. Воспоминания участника войны 1812 года. 1820 г. / И. Р. Дрейлинг // 1812 год. Воспоминания воинов русской армии : Из собр. отд. письмен. источников Гос. Истор. музея / сост. Ф. А. Петров – М. : Мысль, 1991. – 512 с.

УДК 94 (470) 330.8

В. В. Казаков

РАЗВИТИЕ МОСКОВСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В КОНЦЕ 18 – НАЧАЛЕ 19 ВЕКА

Статья посвящена изменениям в промышленной сфере г. Москвы с конца XVIII по начало XIX века. В статье приведена динамика количественных показателей среди московских промышленных предприятий, а также статистики вольнонаёмных и крепостных рабочих, задействованных в производстве.

Количество промышленных предприятий в Москве и их соотношение с общероссийскими не было одинаковым на протяжении времени. Известно, что в конце 60-х гг.

XVIII в. в Москве имелось 117 предприятий. 58 из них были направлены на текстильное производство. Всего в Москве имелось 20 суконных, 5 полотняных, 31 шёлковая, 1 позументная, 1 хлопчатобумажная, 7 кожевенных, 6 мишурных, 5 красильных производств. Остальные предприятия были представлены в небольших количествах и играли гораздо меньшую роль. [1, с. 241]. По представленным данным можно понять, что текстильная промышленность занимала в Москве не последнее место. На 1769 г. московские текстильные мануфактуры составляли 25,9 % от общего объёма текстильной промышленности Российской Империи [1, с. 242]. К концу 90-х гг. XVIII в. растёт общее количество московских промышленных предприятий, которых теперь в общей сумме 293. Таким образом, примерно за 20 лет предприятий стало больше почти в три раза. Из них 163, то есть больше половины, относилось к текстильной промышленности, что отличается от ситуации в более ранний период, когда текстильная промышленность составляла лишь половину от всей промышленности столицы. Однако изменилось и соотношение самих текстильных предприятий. Так, в конце XVIII в. среди московских предприятий было 29 суконных, 3 полотняных, 113 шёлковых, 18 хлопчатобумажных мануфактур [1, с. 241]. Шёлковые и хлопчатобумажные предприятия явно вырвались вперёд и заняли лидирующие позиции. Количество суконных предприятий выросло, но не столь значительно. В сравнении с лидерами, уменьшилось, и без того малое, количество полотняных мануфактур, а позументные и вовсе исчезают. Эти сведения говорят о том, что в московской текстильной промышленности сдвигаются приоритеты и наиболее важное место занимают шёлковые и хлопчатобумажные предприятия.

Данные за первое десятилетие XIX в. не содержат сведений именно по Москве, но зато имеются сведения по всей губернии. В этом плане произошедший в 1812 г. пожар даёт нам кое-какие сведения о промышленной структуре столицы. Важно отметить потери среди различных отраслей. Хорошим примером служат шёлковые предприятия, которых в губернии было больше, чем в самой Москве, что и отражают потери. Так, в 1810 г. их было 155, а в 1812 – 86, то есть больше половины. Иное дело суконные, полотняные и хлопчатобумажные, которых в столице было больше. Например, из 38 суконных предприятий сохранилось 12, то есть меньше трети. Полотняных и хлопчатобумажных мануфактур в общей сумме из 72 сохранилось лишь 29 [2, с.177]. Из 12 сохранившихся в губернии суконных мануфактур 9 находились в Москве, из 86 шёлковых в столице было лишь 10 мануфактур, из 16 губернских полотняных мануфактур в Москве было всего 2[3].

Известно, что в 1812 г. в Москве было 64 предприятия с 12 303 рабочими и к 1814 году число предприятий выросло до 253 с количеством рабочих в 27 314 человек [2, с. 178]. Из 253 мануфактур 127 принадлежали к текстильной промышленности (66 были хлопчатобумажными, 19 суконными, 42 шёлковыми) [4, с. 94]. Однако куда показательнее будет не количество самих предприятий, а численность рабочих связанных с этими предприятиями. В 1814 г. на долю суконной, шерстяной, шёлковой и хлопчатобумажной отрасли приходилось 93,8 % всех рабочих Москвы, то есть 25 604 человека. Во всех остальных отраслях московской промышленности количество рабочих не превышало 1 % от общего числа. Исключениями являлись лишь позументная (1,4 %) и шляпная (1,8 %) мануфактуры [2, с. 178].

Стоит проследить также изменения в составе рабочих и их количестве на различных предприятиях. По данным мануфактур-коллегии, в 1767 г. из 10 000 рабочих, трудившихся на московских мануфактурах, 4 500 были вольнонаёмными, а остальные 5 500 были собраны из крепостных. При этом известно, что среди московских мануфактуристов преобладало купечество, но даже здесь большая часть рабочих работала принудительно. Данное соотношение не оставалось неизменным. После чумы в Москве 1770–1772 гг. сильно сократилось столичное производство. На 79 московских предприятиях работало 6178 человек, из которых 3 435 (55,5 %) было вольнонаёмными, а 2 752

(44,5 %) крепостными. В последующие годы количество вольнонаёмных рабочих на столичных предприятиях продолжат расти. К концу XVIII в. из 7 533 рабочих они будут составлять 5458, то есть 72,4 % [1, с. 257]. И всё же, хотя в данный период вольнонаёмные рабочие начали преобладать, не стоит забывать, что треть из всей рабочей силы московской промышленности принадлежала к крепостным, либо же приписным рабочим.

Ещё более коренным образом ситуация меняется в ходе XIX в. Так, в 1814 г. из 27314 всех рабочих Москвы 26756 человек были вольнонаёмными, то есть 98 % от общего числа. В это же время в среднем по России процент вольнонаёмных составлял 58,8. В остальной России всё ещё был велик процент крепостных и приписных работавших на предприятиях, который не был преобладающим, но всё же значительным. Так, в среднем в России на предприятиях работало 20,2 % крепостных и 21 % приписных, в то время как в Москве эти показатели составляли 0,1% и 1,9 % соответственно [2, с. 178–179]. По одному только этому показателю можно проследить отличие столицы от остальных русских городов и даже её прогрессивность в этом плане. Однако не стоит считать, что вольнонаёмные рабочие – это обязательно свободные люди. В качестве вольнонаёмных могли выступать, и нередко выступали, оброчные крестьяне, которые, конечно, по отношению к владельцу мануфактуры были свободны, но по сути всё же были зависимы, пусть и не от нанимателя.

В конце XVIII – начале XIX вв. Москву можно полноправно называть центром текстильной промышленности. Всего в столице было 66 хлопчатобумажных мануфактур, из которых 49 принадлежали купцам, 8 – крестьянам, 6 – иностранцам и только 3 – дворянам. На шёлковых предприятиях ситуация обстояла ещё проще – из 42 шёлковых мануфактур 6 принадлежали крестьянам, а все остальные мещанам и купцам. Общая картина говорит, также, о преобладании купечества в московской промышленности, что было, в общем-то, нормой ещё в конце XVIII века. Суконная отрасль была менее подвержена капиталистическим веяниям и меньше прочих использовала вольнонаёмный труд. Так, в целом по России в суконной промышленности было занято всего 25,5 % процентов вольнонаёмных рабочих. В Москве ситуация существенно отличалась от общероссийской, но суконные мануфактуры выделялись среди местных предприятий. Так, значимая часть приписных работала на суконных предприятиях, а остальные были задействованы на хлопчатобумажной фабрике купца Александра Грачёва [2, с. 183–184]. При всём этом, количество приписных на столичных предприятиях было незначительным даже для самой столицы. На практике их количество на суконных предприятиях в общей сумме не превышало двух сотен, что по сравнению с остальной Россией невероятная мелочь. Помимо того стоит упомянуть, что те приписные, что работали на предприятии Грачёва достались ему по наследству, что ещё больше укореняет мнение о максимальном переходе к вольнонаёмному труду [4, с. 88].

Из всех выше представленных данных можно сделать некоторые выводы. К примеру, явно заметен интенсивный рост количества предприятий, а также рабочих с ними связанных. За изучаемый период Москве случалось сталкиваться с трудностями в лице эпидемии начала 70-х XVIII в., а также пожара 1812 года из-за чего сильно страдала городская промышленность, но даже эти потери не остановили её рост, что мы видим уже 1814 г. Помимо того растёт и изменяется сам состав рабочего населения. С 1773 до 1814 гг. общее число рабочих выросло более чем в четыре раза, и теперь превалирующая их масса (98 %) – вольнонаёмные, что можно считать также и качественным отличием для московской промышленности. Конечно, данные приведённые в данном исследовании являются лишь количественными показателями и не претендуют на всестороннюю оценку промышленного производства столицы; их цель – показать, как в целом изменялась промышленная жизнь Москвы в конце XVIII – начале XIX вв.

Литература

1 История Москвы: в 6 томах. / С. В. Бахрушин и др. – Москва : Издательство Академии наук СССР, 1953. – Т. 2.

2 История Москвы: в 6 томах / С. В. Бахрушин и др. – Москва : Издательство Академии наук СССР, 1953. – Т. 3.

3 «Ведомость о мануфактурах Росси за 1812 год». СПб, 1814 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.cc/84OuEP. – Дата доступа: 05.05.2018

4 Рожкова, М. Промышленность Москвы в первой четверти XIX века / М. Рожкова // «Вопросы истории». – 1946 г. – №11–12. – С. 89–103.

УДК 94:322(47+57)«192/193»:32.019.5

Н. І. Казлова

НАЦЫЯНАЛЬНЫ АСПЕКТ АНТЫРЭЛІГІЙНАЙ ПРАПАГАНДЫ Ў СССР У КАНЦЫ 1920-Х–1930-Я ГАДЫ

Артыкул прысвечаны тэме антырэлігійнай прапаганды ў нацыянальных рэспубліках савецкай дзяржавы ў канцы 1920-х – 1930-я г. Даследаванне грунтуецца на матэрыялах антырэлігійнага перыядычнага друку разглядаемага перыяду. У артыкуле разгледжаны антырэлігійныя прапагандысцкія мерапрыемствы, ступень іх эфектыўнасці і распаўсюджанасці. Таксама разгледжаны адносіны нацыянальных меншасцей СССР да антырэлігійных акцый. На аснове дадзенага даследавання аўтар прыходзіць да высновы, што антырэлігійная прапагандысцкая дзейнасць савецкай улады ў адносінах да нацыянальных рэлігій не была дастаткова эфектыўнай, аб чым сведчыць высокі ўзровень рэлігійнасці нацыянальных меншасцей СССР.

Ва ўмовах нацыянальных рэспублік і абласцей працэс усталявання савецкай улады быў цесна звязаны з барацьбой супраць рэлігійных арганізацый. Адным з метадаў такой барацьбы з’яўлялася антырэлігійная прапаганда, якая пачала разгортвацца ў сярэдзіне 1926 г. Да гэтага часу Саюз бязбожнікаў, які быў створаны ў 1925 г., вёў працу “разведвальнага” характару. І з’езд СБ толькі паставіў пытанне аб неабходнасці разгарнуць антырэлігійную працу сярод нацыянальнасцей.

Мэтай дадзенага даследавання з’яўляецца разгляд працэсу арганізацыі антырэлігійнай прапагандысцкай дзейнасці ў канцы 1920–1930-я гг. у нацыянальных рэспубліках СССР. Даследаванне грунтуецца на матэрыялах антырэлігійнага перыядычнага друку разглядаемага перыяду, а менавіта часопісах “Безбожник у станка” і “Антирелигиозник”, газеце “Безбожник”.

Трэба адзначыць, што пачынаючы з 1929 г. пад націскам апынуліся ўсе рэлігійныя плыні, нават уключаючы тыя, у адносінах да якіх дапускаліся паслабленні. Так, з 1929 па 1931 г. актывісты бязбожнага руху займаліся распрацоўкай пытанняў уліку нацыянальных асаблівасцей. Распрацаваўшы гэтыя пытанні, савецкае кіраўніцтва прыступіла да правядзення антырэлігійных мерапрыемстваў у нацыянальных раёнах СССР так: “каб масы пераканаліся і ўсвядомілі, што рэлігія спрыяе захаванню тых адносін, якія мяшаюць ім рухацца па шляху калектывізацыі такімі тэмпамі, якімі ідуць іншыя вобласці” [1].

Антырэлігійны друк у канцы 1920-х пачатку 1930-х гадоў шмат пісаў аб поспехах у змаганні з нацыянальнымі рэлігіямі. Адзначалася, напрыклад, што калі на І з’ездзе СБ прысутнічалі прадстаўнікі толькі 6 нацыянальнасцей СССР, то на ІІ з’ездзе бязбожнікаў былі прадстаўлены ўжо 37, а на ІІІ пленуме ЦС СВБ у 1931 годзе было

ўжо 47 нацыянальнасцей Савецкага Саюзу, сярод якіх былі курды, каракі, чачэнцы, інгушы, карэйцы і інш.” [5, с. 99]. На гэтым пленуме, а таксама на антырэлігійнай нарадзе па кадрах, па працы сярод жанчын, на ўсесаюзнай нарадзе антырэлігійных аддзяленняў навукова-даследчых устаноў, скліканай Камакадэміяй у 1930 г., быў прыняты шэраг важных рашэнняў па бязбожнай працы сярод нацыянальнасцей.

Да 1932 года былі выдадзены антырэлігійныя падручнікі на 22 мовах; на 14 мовах выходзілі антырэлігійныя газеты і часопісы [1]. М. У. Кабецкі, які адказваў у ЦС СВБ за антырэлігійную працу сярод нацыянальнасцей, пісаў, што поспехі сацыялістычнага будавання – завяршэнне стварэння падмурка сацыялістычнай эканомікі, датэрміновае выкананне плана першай пяцігодкі, сацыялістычныя ператварэнні ў сельскай гаспадарцы і інш. выклікалі радыкальныя перамены ў свядомасці рабочых і стварылі спрыяльныя ўмовы для разгортвання паглыбленай антырэлігійнай прапаганды.

Атэізм, сцвярджаў ён, расце і ў паўночнай тундры, і ў пясках Сярэдняй Азіі, і каля горных вяршынь Каўказа, і на берагах Паўночнага акіяна: скарачаецца колькасць мячэцей, сінагог, касцёлаў, кірхаў, дацанаў і іншых малітвеных будынкаў і змяншаецца іх наведвальнасць, цалкам упаў аўтарытэт рэлігійных школ, змяншаецца святкаванне рэлігійных святаў і выкананне рэлігійных абрадаў, значнае паслабленне аўтарытэта “рэлігійнай” медыцыны; жыхары кішлакоў і аулаў выступаюць з адкрытымі публічнымі заявамі пра свой адыход ад рэлігіі. Адзначалася, што змены адбыліся і ў становішчы жанчын: “робіцца ўсё для таго, каб жанчына змагла фактычна скарыстаць сваё права”. Так, былі адкрыты курсы для падрыхтоўкі жанчын да працы, у якасці настаўніц, медычных работніц, дашкольніц, работніц розных спецыяльнасцей. “Многія цюрчанкі і ўзбечкі, якія не мелі некалі магчымасці выходзіць з хаты без дазволу бацькоў і мужоў, зараз ужо скончылі вышэйшыя навучальныя ўстановы… Расце колькасць жанчын, якія знялі паранджу і чадру” [10, с. 256].

Аднак аўтары многіх публікацый давалі больш стрыманыя, асцярожныя ацэнкі поспехаў нацыянальнай бязбожнасці ў СССР. С. Урсыновіч у артыкуле “Рэлігійныя арганізацыі Савецкага Ўсходу” пісаў: “Антырэлігійнае змаганне з шаманствам у розных частках Сібіры і ДВК... у многіх месцах моцна кульгае і нават адсутнічае. Некаторую планамернасць, зрэшты, надае (ці, мабыць, правільней было б сказаць імкнецца надаць) Паўночны камітэт, які адправіў у асобныя свае культбазы, напрыклад, да эвенак (тунгусам) на Енісей, антырэлігійных працаўнікоў” [4, с. 47].

Характарызуючы антырэлігійны рух у рэспубліках з мусульманскім насельніцтвам, Урсыновіч адзначаў, што ў розных рэгіёнах яно мае розны ўзровень развіцця. Найвялікшых поспехаў дасягнула Татарская рэспубліка, дзе выдаюцца антырэлігійныя часопісы, існуюць ячэйкі СВБ, а многія мячэці пераўтвораны ў культурна-асветніцкія ўстановы. Сярод крымскіх жа татар гэты рух больш слабей, а “ў большасці рэспублік Каўказа, у Туркестанскіх рэспубліках ён толькі разгортваецца” [4, с. 54].

Хоць у літаратуры і перыёдыцы таго часу дамінавала тэндэнцыя да завышэння вынікаў бязбожнай працы, у ёй усё ж можна знайсці інфармацыю, што паказвае рэальнае становішча справаў у рэгіёнах. Такія, напрыклад, матэрыялы Ўсесаюзнай канферэнцыі педагогаў-бязбожнікаў, якая прайшла ў Маскве ў жніўні 1931 года. Настаўнікі, якія ўдзельнічалі ў гэтай канферэнцыі, казалі аб тым, што ў рэспубліках бязбожныя гурткі па большай частцы існуюць фармальна, на паперы, і ніякага антырэлігійнага выхавання не вядзецца [6].

Настаўнік Мартэн з Інгушэціі расказваў, што рэлігійнасць насельніцтва ў рэспубліцы вельмі высокая і многія камуністы і камсамольцы ходзяць у мячэць. “Уплыў духавенства настолькі моцны, што некаторыя дзеці не згаджаюцца займацца па кнігах, якія маюць антырэлігійны характар. Да настаўнікаў, якія спрабуюць весці прапаганду, яны ставяцца варожа, і такім настаўнікам нярэдка даводзіцца сыходзіць са школы” [6, с. 72]. Іншы ўдзельнік канферэнцыі паведамляў: “У нас у Грузіі няма ніякай

планавай працы; Ні камсамол, ні іншыя арганізацыі ў планавым парадку гэтай працай не займаюцца, і пра існаванне ячэек СВБ у нас нічога не вядома" [6, с. 74].

У 1930 годзе "Безбожник у станка" апублікаваў кур'ёзную заметку аб тым, што НКУС Дагестана даслаў запрос у дагестанскі Саюз бязбожнікаў, патрабуючы паведаміць, якую арганізацыю ён прадстаўляе, рэлігійную ці навуковую [3, с. 7].

У 1933 г. у адным з артыкулаў часопісу "Антирелигиозник" паведамлялася аб антырэлігійнай працы ў нацвёсцы савецкай дзяржавы. Так, было адзначана, што ніякай шырокай, сістэматычнай антырэлігійнай працы не праводзіцца, што звязана з непадрыхтаванасцю антырэлігійных кадраў, недахопам адпаведнай літаратуры і т. п. [7, с. 33].

У публікацыях і выступах самога М. Кабецкага таксама можна знайсці інфармацыю, якая знаходзіцца ў яўным дысанансе з агульным тонам яго пераможных рапартаў. У адным з артыкулаў у газете "Безбожник" ён расказаў, напрыклад, пра абследаванне антырэлігійнай працы на Паўночным Каўказе, праведзеным брыгадай ЦС СВБ у 1930 годзе. Абследаванне паказала пасіўнасць мясцовай моладзі, яе нежаданне праяўляць сваю бязбожнасць [2].

На курсах маладых актывістак для аула 85% навучэнцаў былі веруючымі. Навучэнцы настаўніцкіх курсаў у Чачні адзінадушна выказаліся супраць правядзення антырэлігійнай прапаганды, а адзін з іх заявіў, што "антырэлігійную прапаганду ў Чачні трэба пачынаць тады, калі памрэ апошні мусульманін". "У адным з калгасаў, якія ахапляюць 85 працэнтаў гаспадарак (у Адыгеі), у жніўні 1930 г. у хаце-чытальні, дзе сабраліся старыя і моладзь (сярод іх камсамольцы і ўдзельнікі ячэйкі СВБ), на маё пытанне "ці ёсць сярод прысутных тыя, хто ня верыць у бога" – ніхто не адказаў. Бязбожнікі змаўчалі. Адзін з маладых хлопцаў пасля агульнага маўчання стаў даказваць неабходнасць веры ў Бога, і зноў ніхто з прысутных яму не запярэчыў" [2, с. 22-23].

Ужо гэтыя факты паказваюць, што надзеі І. Скварцова-Сцяпанава на тое, што змагацца з ісламам будзе гэтак жа лёгка, як з праваслаўем, былі наіўныя і неажыццявімыя. Нават у 1938 годзе палова жанчын, якія працавалі на шоўкамотальнай фабрыцы ў Ленінабадзе, сталіцы Таджыкістана, насілі паранджу [8, с. 23].

Пасля перыяду павышанай актыўнасці на мяжы 1920-1930-х гадоў дзейнасць "нацыянал-антырэлігіёзнікаў" стала слабець. Дакладнай статыстыкі па гэтым пытанні няма, але можна ўпэўнена сцвярджаць, што ячэйкі і гурткі бязбожнікаў у рэспубліках разбураліся яшчэ хутчэй, чым у рускамоўных рэгіёнах. Часопіс "Антырэлигиозник" пісаў пра стан антырэлігійнай працы ў Туркменіі ў 1940 годзе: "У многіх раёнах рэспублікі не было саветаў СВБ, не было амаль ніякай працы. Гэта праца вялася амаль толькі ў гарадах, але і там вельмі дрэнна, па-кампанейску, пры нізкім узроўні якасці..." [9, с. 55].

Да сярэдзіны 1930-х гадоў у СССР былі ліквідаваны амаль усе нацыянальныя антырэлігійныя газеты і часопісы. У 1941 годзе выходзілі толькі газета "Безбожник" на ўкраінскай мове (Кіеў), часопіс "Ваяўнічы атэіст" на грузінскай мове (Тбілісі), часопіс "Атэіст" на эстонскай мове (Талін) і часопіс "Вольная думка" на літоўскай мове (Каўнас). Апошнія два выданні з'явіліся пасля далучэння да СССР у 1940 годзе прыбалтыйскіх рэспублік: Латвіі, Літвы і Эстоніі [1].

У перыяд "вялікага тэрору" нацыянальныя антырэлігійныя кадры падпадалі чысткам і рэпрэсіям. Так, напрыклад, па абвінавачванні ў прыналежнасці да "султангаліеўшчыны" ў 1937 годзе быў асуджаны і ў хуткім часе расстраляны Б. Х. Мансураў – кіраўнік Татарскага Саюзу ваяўнічых бязбожнікаў, адказны рэдактар часопіса "Сугышчан алласыз". Быў расстраляны і М.У. Кабецкі, які адказваў у ЦС СВБ за антырэлігійную працу сярод нацыянальнасцей.

Аналізуючы матэрыялы атэістычнай перыёдыкі па антырэлігійнай працы сярод нацыянальнасцей СССР, можна адзначыць, што да канца 1930-х гг. большасць мерапрыемстваў антырэлігійнага характару мелі даволі спрэчныя вынікі. Спыненне

дзейнасці рэлігійных арганізацый, зачыненне малітвеных дамоў не пацягнулі за сабой поўнай адмовы насельніцтва ад рэлігіі. Як вынік, захаванне рэлігійнасці насельніцтва, а таксама адсутнасць кваліфікаваных кадраў, належнага кіраўніцтва атэістычнай прапагандай рабілі метады працы недастаткова эфектыўнымі. Не выпадкова, менавіта ў гэты перыяд з боку ўлады пачынаецца перагляд адносін да рэлігіі ў рамках палітыкі рэлігійнай цярпімасці.

Літаратура

1 Лучшев, Е. М. Антирелигиозная пропаганда в СССР: 1917–1941 гг. [Электронны рэсурс] / Е. М. Лучшев. – СПб. : Информационно-техническое агентство Ритм, 2016. – 364 с. – Рэжым доступу: http://www.twirpx.com/file/2173645/. – Дата доступу: 02.05.2018.

2 Кобецкий, М. Комсомол советского Востока иа антирелигиозном фронте / М. Кобецкий // Безбожник. – 1931. – №7. – С. 22–23.

3 В.Т. Кто они? // Безбожник у станка. – 1930. – № 3. – 7 с.

4 Урсынович, С. Религиозные организации Советского Востока / С. Урсынович // Безбожник у станка. – 1933. – №9. – С. 8–13.

5 Олещук, Ф. Антирелигиозную работу на новую ступень / Ф. Олещук // Антирелигиозник – 1931. –№6. – С. 98–101.

6 Стенограммы II Всесоюзной конференции педагогов-безбожников // Антирелигиозник. – 1931. – №11. – С. 72–75.

7 Антирелигиозная работа среди национальностей // Антирелигиозник. – 1933. – №3. – С. 32–35.

8 Об очередных задачах антирелигиозной пропаганды среди национальностей // Антирелигиозник. – 1938. – № 8-9. – С. 23–26.

9 Дьяков, А. Из опыта укрепления Туркменской организации СВБ / А. Дьяков // Антирелигиозник. –1941. – № 2. – С. 55–56.

10 Кобецкий, М. Безбожие среди национальностей СССР / М. Кобецкий // Воинствующее безбожие в СССР за 15 лет. 1917-1932. под ред. М. Енишерлова, А. Лукачевского, М. Митина. – М. : ОГИЗ-ГАИЗ, 1932. – С. 250–267.

УДК 159.928.234:159.943-057.4:61:617

С. В. Калесник

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА ХИРУРГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена проблеме исследования эмоционального интеллекта медицинского персонала хирургического профиля. Автор рассматривает вопросы современных подходов к определению сущности эмоционального интеллекта и обоснованности применения различных психологических защитных механизмов медицинскими работниками. В статье описаны основные результаты эмпирического исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и защитных механизмов личности медицинского персонала хирургического профиля.

Эмоциональный интеллект как предмет психологического исследования является относительно новым, малоизученным феноменом. Ведь есть ситуации, когда просто умственных способностей, знаний недостаточно и необходимы наши человеческие ка-

чества, умение выстраивать отношения с окружающими. Для медицинского работника данная способность сопереживать и интуитивно угадывать, какая забота необходима человеку – является профессионально важным качеством, необходимым для успешной лечебной практики. Кроме того, развитая способность понимать эмоциональную сторону отношений между людьми помогает врачу наладить отношения в коллективе, с персоналом больницы и родственниками больных. Развитие «заботливой медицины» – выигрышный путь, так как речь идет о жизни пациента. Известно, что перед хирургическим вмешательством пациенты очень напуганы и тревожны. Предоперационный инструктаж хирурга, «включающего» свой эмоциональный интеллект, способен помочь пациенту убрать множество страхов и, соответственно, ускорить выздоровление и сократить время реабилитации [1, с. 7].

Следовательно, развитие эмоционального интеллекта у медицинских работников хирургического профиля будет повышать качество медицинского обслуживания и удовлетворенность пациентов. Ведь каждому из нас приятнее работать и получать отдачу, тепло человеческих отношений, благодарность, нежели ограничиваться механическим и рутинным выполнением процедур и назначением лекарств, без взаимного человеческого участия. А подобные отношения сами по себе выступают в качестве эмоциональной «подпитки» или некоторого дополнительного ресурса для «горения на работе, но без затухания».

Эмоциональный интеллект (англ. Emotional intelligence) – способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией [2, с. 95].

Проблемой изучения эмоционального интеллекта занимались Дж. Мейер, Дж. Д. Карузо, П. Сэловей, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д.В. Люсин, И. В. Плужников, И. Н. Андреева и др. Однако единая согласованная теория эмоционального интеллекта не разработана. Тем не менее, необходимость изучения эмоционального интеллекта диктуется запросами практики, заключающимися в определении факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности и социально-психологической адаптации личности.

Так же, для сохранения психологического «Я», поддержания необходимого уровня самоуважения и ослабления фрустрации, медицинские работники используют, обычно не отдавая себе отчет, так называемые защитные механизмы личности. Очень важно, что бы при этом были выбраны конструктивные механизмы психологической защиты, что бы личности удавалось оставаться даже при таких стрессовых нагрузках – психически здоровой. Основой душевного и телесного благополучия любого человека является сохранение и поддержание достаточного уровня самоуважения, осознание своей личной ценности, важности и уникальности. Однако в ходе жизни человек постоянно сталкивается со всевозможными конфликтами, трудностями, обидами. С одной стороны защитные механизмы предохраняют личность от негативных переживаний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить в ситуации конфликта самоуважение. С другой стороны, действие защит обычно непродолжительно и длится до тех пор, пока нужна «передышка» для новой активности. Однако если состояние эмоционального благополучия фиксируется на длительный период и, по сути, заменяет активность, то психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности, или самообманом, в связи с чем, могут наступить необратимые патологические изменения психики. В целом в отечественной литературе механизмы психологической защиты рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов индивида [3, с.10].

Изучением различных аспектов механизмов психологической защиты занимались как зарубежные психологи: З. Фрейд., А. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм, А. Адлер, Ф. Перлз, Р. Плутчик и др., – так и отечественные: Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников, Б. В. Зейгар-

ник, Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова, Ф. Е. Василюк, Б.Д. Карвасарский, Е. И. Чехлатый, Ф.В. Бассин, А.А. Налчаджян, И.М. Никольская, Р. М. Грановская, Л. Ю. Субботина, Е. Т. Соколова и др.

Для исследования эмоционального интеллекта нами использовался опросник «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина. С целью исследования защитных механизмов личности нами использовалась методика «Индекс жизненного стиля» Плутчика – Келлермана – Конте. Выборка нашего исследования составила 100 медицинских работников хирургического профиля. Возраст респондентов от 22 до 57 лет (средний возраст составил 36,8 лет), со стажем работы от 1 до 28 лет (1–15 лет составляют 57 %, 16–28 лет составляют 43 %). Из 100 человек 39 % составляют мужчины и 61 % женщины, 41 % респондентов являются врачами, 59 % – средний медицинский персонал. Врачей-хирургов – 42 %, среднего медицинского персонала – 58 %.

При анализе полученных данных по методике «Эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина были получены следующие результаты.

Таблица 1 – Результаты исследования медицинского персонала хирургического профиля по методике «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина (%)

Уровень эмоционального интеллекта	Понимание чужих эмоций	Управление чужими эмоциями	Межличностный эмоциональный интеллект	Понимание своих эмоций	Управление своими эмоциями	Контроль экспрессии	Внутриличностный эмоциональный интеллект	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Общий эмоциональный интеллект
Высокий	24	45	33	35	40	15	33	33	44	38
Средний	35	29	40	46	40	57	40	27	26	36
Низкий	41	26	27	19	20	28	27	40	30	26
Всего	100									

Согласно результатам эмпирического исследования медицинские работники хирургического профиля с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше управляют своими и чужими эмоциями. Однако медицинские работники со средним уровнем эмоционального интеллекта лучше понимают свои эмоции и могут их контролировать. В то же время медицинский персонал с низким уровнем эмоционального интеллекта лучше понимает чужие эмоции. Так же стоит отметить, что как межличностный эмоциональный интеллект, так и внутриличностный эмоциональный интеллект лучше развит у медицинского персонала хирургического профиля со средним уровнем эмоционального интеллекта. Общий эмоциональный интеллект выражен у медицинских работников хирургического профиля с высоким и средним уровнем эмоционального интеллекта практически одинаково (38 % и 36 % соответственно). Менее выражен это показатель у медицинских работников с низким уровнем эмоционального интеллекта.

Согласно данным исследования медицинские работники хирургического профиля чаще прибегают к таким механизмам психологической защиты, как рационализация (89 % испытуемых), проекция (86 %) отрицание (62 %). Реже используются такие

психологические защиты, как регрессия, компенсация, гиперкомпенсация, вытеснение. Такая психологическая защита, как замещение используется у 50 % испытуемых.

Таблица 2 – Результаты исследования защитных механизмов личности медицинского персонала хирургического профиля по методике «Индекс жизненного стиля» Плутчика – Келлермана – Конте (%)

Защитные механизмы личности	Вытеснение	Регрессия	Замещение	Отрицание	Проекция	Компенсация	Гиперкомпенсация	Рационализация
Часто используемые	46	32	50	62	86	40	45	89
Редко используемые	54	68	50	38	14	60	55	11
Всего (чел)	100							

По результатам исследования, медицинские работники хирургического профиля с высоким уровнем эмоционального интеллекта в стрессовой ситуации чаще прибегают к таким механизмам психологической защиты, как рационализация (89 %), проекция (84 %).

В то же время медицинские работники хирургического профиля со средним уровнем эмоционального интеллекта в стрессовой ситуации чаще прибегают к таким механизмам психологической защиты, как рационализация (92 %), проекция (81 %), отрицанию (78 %).

Стоит так же отметить, что медицинские работники хирургического профиля с низким уровнем эмоционального интеллекта в стрессовой ситуации чаще прибегают к таким механизмам психологической защиты, как проекция (96 %), рационализация 85 %), замещение (58 %).

Анализируя данные из таблицы 6, в результате корреляционного анализа по Ч. Спирмену выявлена связь между следующими параметрами: средним уровнем эмоционального интеллекта и такой психологической защитой, как компенсация ($r = 0{,}44$ при $p \leq 0{,}05$ – заметная тесная связь). Это значит, что медицинские работники хирургического профиля со средним уровнем эмоционального интеллекта чаще прибегают к одному из конструктивных механизмов психологической защиты – компенсации.

Полученные данные могут быть использованы для более объективного анализа проблем связанных с уровнем развития эмоционального интеллекта и применяемыми механизмами психологических защит в профессиональном, личном и семейном консультировании в рамках которых, данная проблема может быть актуальной.

Результаты проведенного исследования позволили разработать примерный план психопрофилактических мероприятий для медицинского персонала хирургического профиля, с учетом конкретных особенностей их профессиональной деятельности. Результаты нашей работы могут использоваться для осуществления профессионального отбора. А так же для разработки программ профессиональной подготовки и повышения квалификации медицинского персонала хирургического профиля. Кроме того, полученные результаты могут быть использованы в коррекционной деятельности психолога.

Литература

1 Одерышева, Е. Б. Эмоциональные и коммуникативные свойства личности врачей-преподавателей мед. ВУЗа: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.04 / Е. Б. Одерышева. – СПб, 2000. – 7 с.

2 Либина, А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 95 с.

3 Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект – исследования феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – 10 с.

УДК 159.923.2:316.47-053.4-056.36

Е. И. Калинина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена проблеме межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития, а также разработке психокоррекционной программы. Рассмотрены теоретические аспекты изучения особенностей межличностных отношений у данной категории дошкольников. Приведен анализ результатов исследования на этапе констатирующей и контрольной диагностики.

Введение. В условиях гуманизации общества повышенный интерес вызывают дети с задержкой психического развития (ЗПР), условия их оптимальной интеграции в общество, особенно важны в этом отношении ранние этапы развития ребенка, когда закладываются основы социальных связей, отношений с обществом и происходит его социальное становление.

Исследования межличностных отношений Р. Д. Тригера [1] показывают, что большинство детей с задержкой психического развития находятся в неблагоприятной социально-психологической ситуации развития и требуют психологической помощи в оптимизации межличностных отношений.

Не менее актуальным является овладение комплексом методов, которые будут иметь диагностическое значение для выявления специфических особенностей межличностных отношений детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, разработки психокоррекционной программы, направленной на помощь детям приобрести коммуникативные способности и успешно социализироваться в обществе.

Задержка психического развития – это особый тип развития, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка. Причины ЗПР могут быть как биологическими, так и социальными. Е. С. Слепович [2], У. В. Ульенкова [3], Е. Е. Дмитриева [3] отмечают, что у ребенка с ЗПР страдают эмоционально-волевая, интеллектуальная и коммуникативная сферы, задержка сказывается на характере и поведении ребенка, а также личности в целом.

В экспериментальных исследованиях Е. С. Слепович показано, что старшие дошкольники с ЗПР в случае затруднений редко обращаются за помощью к воспитателю, педагогу, помощнику воспитателя – взрослым, не находящимся с ребенком в родственных отношениях («чужим» взрослым). Они склонны скорее к прекращению деятельности, чем к вступлению в общение с этими взрослыми. Однако, если создается ситуация успеха, доверия, дети охотнее идут на контакт, легче принимают помощь [1].

В исследовании У. В. Ульенковой и Е. Е. Дмитриевой [3] показано, что старшие дошкольники с ЗПР в ситуации познавательной и личностной беседы с взрослыми чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение. Обращение ребенка к взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе. При этом контакты дети устанавливают не вербальными, а тактильными средствами. При выполнении учебных заданий у таких дошкольников отмечается низкий уровень

самоконтроля на всех этапах деятельности. Они испытывают затруднения в вербализации правил выполнения задания. Дети часто не достигают требуемого результата, однако при этом дают неадекватно завышенную оценку своего труда.

Е. С. Слепович [4] обращает внимание на то, у старших дошкольников с ЗПР преобладает ситуативно-деловая форма общения, норматив которой характерен детям 3 лет.

Как отмечает Л. В. Кузнецова, коммуникативная деятельность данных детей характеризуется незрелостью мотивационно-потребностной сферы. Низкий уровень познавательной активности старших дошкольников с ЗПР определяет качественное своеобразие познавательных мотивов: их неустойчивость, отсутствие относительно широких и глубоких интересов к явлениям окружающего мира, однообразие и бедность познавательных контактов с взрослыми [5].

Р. Д. Тригер отмечает, что старшие дошкольники с ЗПР не интересуются деятельностью сверстника (иногда короткий взгляд в его сторону). Такие дети безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У них нет явных предпочтений в общении с ровесниками [1].

Таким образом, отталкиваясь от теоретических аспектов изучения особенностей межличностных отношений у данной категории дошкольников, определим цель исследования. Цель исследования: изучить особенности межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития; разработать программу психологической коррекции межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития.

В исследовании приняли участие 50 дошкольников старшего возраста (5–7 лет) с задержкой психического развития.

Для достижения цели были использованы следующие методики:

1) методика М. Я. Басова «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка»;

2) методика Р. Жиля «Межличностные отношения дошкольников»;

3) социометрическая методика «Секрет»;

4) метод статистической обработки данных (Т-критерий Вилкоксона).

Результаты и обсуждение. Анализ результатов по методике М. Я. Басова «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка» показал, что в общей выборке испытуемых преобладают дети с низким уровнем общения – 68 %, у этих детей интерес к действиям сверстника полностью отсутствует, они избегают даже кратковременного ситуативного общения с другими детьми, охотно принимают критику взрослого в адрес сверстника, а его успехи как свое поражение, в некоторых случаях проявляют даже агрессию, у данной категории респондентов отсутствует «глазной контакт». Высокий уровень сформированности навыков общения отсутствует – 0 %.

Анализ результатов по методике Р. Жиля «Межличностные отношения дошкольников» показал, что в общей выборке испытуемых 66 % дошкольников предпочитают поддерживать отношения с взрослыми, они испытывают трудности в контактах со сверстниками и имеют сильную привязанность к значимым взрослым, всего 34 % испытуемых предпочитают общение со сверстниками. 68 % респондентов не имеют друзей и всего 32 % обследуемых имеют близких друзей. В конфликтных ситуациях преобладающее количество обследуемых – 70 % применяют деструктивные тактики взаимодействия и не умеют решать конфликты и всего 30 % детей с ЗПР умеют решать конфликтные ситуации конструктивным способом.

Анализ результатов по социометрической методике «Секрет» показал, что в общей выборке испытуемых выявлено 10 % «изолированных», эти дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов, то есть остаются незамеченными своими сверстниками, «отвергаемых», то есть детей, которые получили только отрицательные выборы выявлено 16 %, «принятых», то есть детей, с которыми многие не хотят общаться выявлено 44 %. Статусную категорию «звезды» никто не получил. В общей

выборке преобладают дети с неблагоприятным статусом («принятые» и «изолированные»), поэтому уровень благополучия взаимоотношений в группе низкий, что означает неблагополучие большинства детей в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками. Данные категории составляют 54 % испытуемых. В благоприятной статусной категории «предпочитаемые» находится 30 % респондентов.

Таким образом, нами были выявлены «проблемные зоны» межличностных отношений старших дошкольников с ЗПР, которые требуют психокоррекционных воздействий. Была разработана и апробирована коррекционная программа, целью которой является оптимизация межличностных отношений старших дошкольников с ЗПР. Психокоррекция проводилисась на базе ГУО «Ясли – сад №169 г. Гомеля», в котором участвовали дети с ЗПР в количестве 25 человек (группа №1). Выбор методов психокоррекционной работы опирается, прежде всего, на знание возрастных, индивидуальных и специфических особенностей, связанных с конкретным вариантом отклоняющегося развития детей – задержки психического развития: – игротерапия, поскольку игра – ведущая деятельность дошкольного возраста, она предоставляет большие возможности для развития личности ребенка, в частности, для развития эмоциональной и коммуникативной сферы; – арттерапия: рисуночная терапия, сказкотерапия, танцевальная терапия – способствуют обогащению и укреплению эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей ребенка, оказывают влияние на осознание ребенком своих переживаний, на развитие произвольности и способности к саморегуляции, а также на формирование позитивной Я-концепции, уверенности в себе за счет социального признания другими; – поскольку дети с ЗПР имеют такие специфические особенности, как быстрое эмоциональное утомление и истощение, то в каждое занятие необходимо включать такой метод, как психогимнастика, позволяющий снять эмоциональное напряжение и чрезмерное возбуждение после подвижных игр.

Разработанная психокоррекционная программа показала свою эффективность. В результате контрольной диагностики по методике М. Я. Басова «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка» в развитии у детей навыков общения прослеживается положительная динамика: у детей в группе № 1 развились навыки вербального и невербального общения, развились навыки сопереживания сверстнику, помощи, потребность в общении возросла и стала все продолжительнее. Таким образом, в группе №1 высокий уровень выявлен у 8% испытуемых, в группе № 2 у испытуемых высокий уровень не выявлен. Средний уровень в группе № 1 выявлен у 52 % респондентов, в группе № 2 средний уровень выявлен у 36 % респондентов. Низкий уровень выявлен в группе № 1 у 40 % респондентов, а в группе № 2 – у 64 % обследуемых.

Согласно контрольным результатам по методике Р. Жиля «Межличностные отношения дошкольников» количественные показатели в группе №1 улучшились: увеличилось количество дошкольников, которые предпочитают поддерживать дружеские отношения со сверстниками – 44 %, в то время как в группе №2 таких испытуемых выявлено 32 %. Результаты по показателю «наличие друзей» в обеих группах выявлены одинаковые – по 36% испытуемых имеют друзей, остальные 64 % дошкольников, не имеют друзей. Однако результаты по показателю «решение конфликтов» в группе № 1 показали, что увеличилось число детей, которые научились решать конфликтные ситуации конструктивным способом, таких испытуемых выявлено 40 %, в то время как в группе № 2 выявлено 32 % респондентов.

Результаты контрольного социометрического исследования показали, что межличностные отношения в исследуемой группе улучшились. В благоприятной статусной категории «предпочитаемые» в группе № 1 находится 36 % респондентов, в группе № 2 – 32% респондентов, статусную категорию «звезды» в обеих группах по-прежнему никто не получил. В статусной категории «принятые», где дети получили 1–2 выбора,

в группе № 1 находится 56 % дошкольников, в группе № 2 – 40 % дошкольников. В статусной категории «отвергаемые», там, где дети получили только отрицательные выборы, в группе № 1 находится 8 % испытуемых, в группе № 2 – 16 % испытуемых. Статусной категории «изолированные», дети которой, не получили ни положительных, ни отрицательных выборов, то есть остались незамеченными своими сверстниками, в группе № 1 – 0 %, это один из важных показателей эффективности проведенной психокоррекционной работы, в группе № 2 – таковых 12 % обследуемых. Уровень благополучия взаимоотношений в обеих группах по-прежнему остался низким, так как отмечается преобладание в выборке лиц с низким статусом («принятые» и «отвергаемые») – группе № 1 – 64 %, в группе № 2 – 56 %.

Таким образом, психокоррекционная программа оказалась эффективной для формирования межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития.

Разработанная психокоррекционная программа может быть полезна для психологов и педагогов при решении коммуникативных проблем у детей с задержкой психического развития как старшего дошкольного, так и младшего школьного возраста.

Литература

1 Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.

2 Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 96 с.

3 Деревянкина, Н. А. Эмоциональный мир ребенка с ЗПР: новые подходы к диагностике / Н. А. Деревянкина // Дошкольное образование. – 2014. – № 14. – С. 17–19.

4 Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.

5 Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова. – 2 изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2012. – 480 с.

УДК 316.6:316.362.1-055.62-055.52-053.6

Т. И. Калинина

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ ОДНОДЕТНЫХ И МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

Статья посвящена проблеме детско-родительских отношений подростков из однодетных и многодетных семей, а также разработке психологических рекомендаций, направленных на оптимизацию детско-родительских отношений подростков из двух типов семей. Рассмотрена проблема детско-родительских отношений в отечественной и зарубежной психологической литературе. Приведены результаты констатирующего эксперимента.

Введение. Актуальность исследования особенностей детско-родительских отношений подростков из однодетных и многодетных семей обусловлена увеличением количества многодетных семей в Республике Беларусь [1], а также тем, что взаимоотношения и общение в семье играют определяющую роль в развитии подростка. Особо важное значение специфика воспитания в семье приобретает в кризисный подростковый период в связи с его нестабильностью и повышенным риском возникновения негативных дезадаптивных форм поведения. В связи с этим важное практическое значение

приобретает изучение детско-родительских отношений подростков из однодетных и многодетных семей.

Е. О. Смирнова, раскрывая специфику детско-родительских отношений, считает, что, во-первых, они характеризуются сильной эмоциональной значимостью как для ребенка, так и для родителя. Во-вторых, имеет место амбивалентность в отношениях родителя и ребенка. Эта двойственность выражается, в том, что с одной стороны, родитель должен позаботиться о ребенке, а с другой – научить его заботиться о себе самому [2] .

На двойственность в детско-родительских отношениях указывает в своей эпигенетической концепции и Э. Эриксон, называя ее «двойственной интенцией», которая совмещает в себе чувственную заботу о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему, и лишь сам ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой [3].

А. С. Спиваковская пишет о внутренней конфликтности детско-родительских отношений: взрослеющий ребенок стремится к отделению от родителей, которые всячески пытаются его удержать возле себя, при этом желая его развития и взросления. И наконец, существенная особенность детско-родительских отношений заключается в постоянном их изменении с возрастом ребенка и неизбежном отделении ребенка от родителей [4] .

Детско-родительские отношения как важнейшая детерминанта психического развития и процесса социализации ребенка может быть определена, по мнению О.А. Карабановой следующими параметрами: характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю; степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительское общение; стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства; способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций: поддержка автономии ребенка; социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг; степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного общения [5].

З. Фрейд придавал значение отделению ребенка от родителей, утверждая, что отход ребенка от родителей должен быть неизбежным для его социального благополучия. Негативный детский опыт, чрезмерное, недостаточное или неадекватное удовлетворение потребностей и предъявление требований на ранних стадиях психосексуального развития приводит, по мнению З. Фрейда, к явно выраженным своеобразным отклонениям в личностном развитии (инфантилизму, эгоцентричности, повышенной агрессивности) [6].

Э. Фромм, рассматривая родительское отношение как фундаментальную основу развития ребенка, провел качественное различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку. Это различие наиболее ярко прослеживается по следующим линиям: 1) условность – безусловность, 2) контролируемость – неконтролируемость. Материнская любовь безусловна – мать любит своего ребенка за то, что он есть. Материнская любовь не подвластна контролю со стороны ребенка, ее нельзя заслужить (либо она есть, либо ее нет). Отцовская любовь обусловлена – отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. Отцовская любовь управляема, ее можно заслужить, но ее можно и лишиться. При этом Э. Фромм отмечает, что речь здесь идет не о конкретном родителе, а о материнском и отцовском началах, которые в определенной степени представлены в личности матери или отца [7].

Во всем многообразии сведений о детско-родительских отношениях в целом, практически отсутствуют данные, касающиеся сравнительного анализа детско-родительских отношений подростков в однодетных и многодетных семьях, чем вызвана актуальность исследования.

Целью исследования является изучение особенностей детско-родительских отношений подростков из однодетных и многодетных семей.

В исследовании приняли участие 120 человек. Общая выборка была разделена на две группы: первую группу составили 20 подростков в возрасте 14–15 лет из однодетных семей, а также родители подростков – 20 матерей и 20 отцов. Вторую группу составили 20 подростков в возрасте 14–15 лет из многодетных семей, а также родители подростков – 20 матерей и 20 отцов. Распределение родителей по возрасту: родители от 34 до 55 лет. Средний возраст – 44 года.

Для достижения цели были использованы следующие методики:

1. «Опросник родительского отношения» А. Я. Варги и В. В. Столина.

2. «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса.

3.«Родителей оценивают дети» И. А. Фурманова и А. А. Аладьина.

Проверка значимости различий осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни.

Результаты и обсуждение. При исследовании родительского отношения к подросткам в результате статистической обработки полученных данных установлены следующие характеристики родительского отношения в однодетных и многодетных семьях.

В однодетных семьях матери склонны чаще устанавливать чрезмерно выраженные симбиотические связи с подростком, ощущают себя с ним единым целым, стремятся удовлетворить все потребности ребенка, стараются оградить его от трудностей и неприятностей жизни, постоянно ощущают тревогу за подростка. Для родителей характерен высокий уровень контроля за подростком, они стремятся навязывать ему свою волю, требуя безусловного подчинения, что впоследствии приводит к несамостоятельности подростка, потому что привык во всем слушаться родителей и полагаться на них.

В многодетных семьях взрослые устанавливают межличностную дистанцию в общении с подростком. Для родителей характерен низкий уровень контроля за поведением подростков, что дает возможность подросткам принимать самостоятельные решения на уровне своих возрастных возможностей.

При исследовании типов семейного воспитания в однодетных и многодетных семьях было установлено, что для родителей в однодетных семьях характерны: гиперпротекция, потворствование, чрезмерность требований запретов и чрезмерность требований обязанностей. Для родителей чрезмерная родительская забота выступает в качестве ведущей формы воспитания ребенка. Она выражается в стремлении окружить ребенка повышенным вниманием, во всем защищать его, даже если в этом и нет реальной необходимости. Родители стремятся к максимальному и некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка. Большого количество запретов, ограничивает свободу и самостоятельность подростка. Для взрослых характерна чрезмерность требований обязанностей к подростку в виде учебы, ухода за собой, участия в организации быта.

Для многодетных родителей характерны: игнорирование потребностей ребенка, недостаточность требований запретов и недостаточность требований обязанностей. Многодетные родители не достаточно стремятся к удовлетворению потребностей подростка. Чаще при этом страдают духовные потребности подростка, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителями. Для родителей характерна недостаточность требований обязанностей к подростку в виде учебы, ухода за собой, участия в организации быта, помощи другим членам семьи. Минимальность требований запретов указывает на степень самостоятельности подростка, возможность самому выбирать способ поведения.

При исследовании представлений подростков о стиле семейного воспитания, было выявлено, что подростки из однодетных семей указывают на то, что родители чрезмерно их опекают и оберегают, часто предъявляя большое количество запретов, ограничивающих их свободу и самостоятельность.

Подростки из многодетных семей указывают на то, что родители недостаточно стремятся к удовлетворению их потребностей. Чаще страдают при этом духовные

потребности, особенно потребности в эмоциональном контакте, общении с родителями, их любви. Также подростки указывают на минимальность запретов со стороны родителей, что дает им возможность легко их нарушать. Родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в их поведении.

При сравнении результатов родителей и подростков по методикам АСВ и РОД в двух типах семей, было выявлено, что в однодетных семьях наиболее выражены различия между показателями по шкалам «гиперпротекция», «потворствоввание», «чрезмерность требований обязанностей» и «чрезмерность требований запретов».

В многодетных семьях наиболее выражены различия между показателями по шкалам «игнорирование потребностей ребенка», «недостаточность требований обязанностей», «недостаточность требований запретов» и «минимальность санкций».

На основе результатов исследования мы приходим к выводу о том, что в однодетных семьях для детско-родительских отношений подростков характерны такие особенности как: чрезмерная родительская забота, максимальное удовлетворение родителями любых потребностей подростка, высокий уровень контроля за поведением подростка, большое количество ограничений и запретов, высокий уровень требований к подростку.

В многодетных семьях для детско-родительских отношений подростков характерны такие, особенности как недостаточное стремление родителей к удовлетворению потребностей подростка, межличностная дистанция в общении с подростком, низкий уровень требований к подростку, низкий уровень запретов, низкий уровень контроля за поведением подростка, минимальные наказания.

Практический аспект данного исследования заключается в том, что оно позволяет сформулировать ряд психологических рекомендаций по оптимизации детско-родительских отношений в однодетных и многодетных семьях, которые позволят снизить риск формирования деструктивных тактик воспитания.

Литература

1 Дети и молодежь Республики Беларусь, 2017 // Сводные статистические данные. – Минск : Национальный статистический комитет Республики Беларусь (Белстат), 2017.

2 Смирнова, Е. О., Быкова М. В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е. О. Смирнова, М. В. Быкова // Вопросы психологии. – 2002. – № 3.– С.18–24.

3 Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – СПб. : Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

4 Спиваковская, А. С. Как быть родителями. О психологии родительской любви / А. С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.

5 Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2006. – 320 с.

6 Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – СПб. : Питер 2007. – 428 с.

7 Фромм, Э. Здоровое общество / Э. Фромм. – М. – АСТ Москва, Хранитель, 2007. – 544 с.

УДК 159.923.2:316.477-053.67-057.86

Д. Л. Калиночкина

КАРЬЕРНАЯ ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Одной из наиболее актуальных проблем становится вопрос карьерной готовности выпускников вуза.

В наше время требования к профессионализму молодых специалистов с высшим образованием очень возросли.

Завышенное отношение будущих молодых специалистов к карьере, которая потенциально не может быть реализована, в будущем приводит к разочарованию и к потере жизненного оптимизма и веры в себя.

Многие исследователи (Л. С. Грановская, А. А. Реан, Д. Б. Эльконин, В. А. Семиченко, И. А. Зимняя и др.) установили, что для студентов, обучающихся в вузе, необходимо приобретение конкретных представлений, которые связаны с профессиональным будущим, требованиями, которые предъявляются конкретной профессией [1, 2], т. к. будущие молодые специалисты не имеют четкого представления об особенностях профессиональной деятельности. Карьерная готовность к выбранной профессии рано или поздно касается каждого студента. В процессе получения высшего образования у студентов формируется психологическая готовность к предстоящей профессиональной деятельности, что в свою очередь определяет будущее психологическое здоровье молодого специалиста и хороший карьерный рост в профессиональной деятельности.

Системный характер профессиональной деятельности направленной на построение карьеры был, продемонстрирован на примере карьерной готовности студентов и выпускников, в исследованиях Н. Б. Лисовской, Е. А. Трощининой, В. А. Маликовой и И. Г. Прокопенко, где обосновывается выделение мотивационно-ценностного, оценочно-ориентационного и эмоционально-волевого структурных компонентов, степень развития которых и сила их взаимных связей выступают значимыми факторами в реализации карьеры [3, 4, 5]. Отдельно исследуется влияние ценностных ориентаций и профессиональных представлений личности в когнитивном компоненте структуры деятельности по построению карьеры [6, 7].

У будущих молодых специалистов нет четких представлений о будущей профессии и реальном карьерном росте, что создает трудности на пути профессионального самоопределения.

Проблемы, с которыми сталкивается молодой специалист, получивший диплом о высшем образовании, – это трудоустройство после окончания вуза, поиск работы, планирование своей профессиональной карьеры.

Проблема карьерной готовности молодых специалистов недостаточно изучена, чем определяется актуальность данного исследования.

Целью нашего исследования является изучение карьерной готовности молодых специалистов.

В исследовании приняли участие 107 человек, из них 49 человек – студенты 3 курса факультета «Психологии и педагогики» дневной формы обучения и 58 человек – студенты 4 курса заочного факультета специальности «Психология». Возраст испытуемых варьировал в диапазоне от 19 до 43 лет, средний возраст по выборке 23 года. 8 мужчин, 99 женщин.

Для достижения цели были использованы следующие методики: методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» Э. Шейна и методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной.

Проверка значимости различий осуществлялась с помощью t – критерия Стьюдента.

Результаты исследования карьерной готовности студентов заочного факультета 4 курса по методике «Якоря карьеры» Э. Шейна, распределились следующим образом. Главными карьерными ориентациями для студентов заочного факультета является «стабильность работы», «служение» и «интеграция стилей жизни». Будущие молодые специалисты не проявляют стремление к карьерному росту, для них важна стабильность. Преобладающей ориентацией является спокойная, бесконфликтная жизнь, что не способствует эффективному карьерному продвижению в будущем. Будущие молодые специалисты более ориентированы на пассивность и на избежание трудностей в работе. Карьера не должна мешать их личной жизни, семье.

Результаты исследования студентов дневной формы обучения 3 курса распределились следующим образом. Преобладающими карьерными ориентациями для студентов является «стабильность работы», «служение» и «интеграция стилей жизни». Будущие молодые специалисты не стремятся к карьерному росту, для них важна стабильность в работе. Потребность в безопасности и стабильности ограничивает выбор вариантов карьеры. Респонденты любят выполнять свою работу своим способом и по собственным стандартам. Работа не должна вмешиваться в их частную жизнь. Сравнивая карьерные ориентации обеих выборок, необходимо отметить, что у студентов заочного факультета и у студентов дневной формы обучения карьерные ориентации совпадают.

Главной карьерной ориентацией для будущих молодых специалистов обеих групп испытуемых становится «Стабильность работы». Возможно, на результаты исследования повлияло преобладающее количество испытуемых женского пола (92,5 %). Женщины более ориентированы на стабильность работы, гармонию между семьей и работой и служение человечеству.

Борьба и конкуренция не является для студентов значимыми ценностями. Будущие молодые специалисты ориентированы на пассивность и на избежание трудностей в работе.

Результаты исследования карьерной готовности студентов 4 курса заочного факультета, полученные с помощью методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» показали, что студенты ориентированы на свободу, процесс, альтруизм, результат. Студенты стремятся к независимости. Выполняя свою работу, студенты хотят получать удовольствие от процесса, что может гарантировать достаточно быстрое и качественное выполнение поставленной задачи. Установка на «альтруизм» говорит о том, что будущие молодые специалисты готовы работать даже в ущерб себе. Молодые специалисты готовы работать чаще для интереса других людей, только за благодарность. Таким людям будет трудно построить карьеру.

Преобладающими социально – психологическими установками для студентов дневной формы обучения 3 курса, стали ориентации на свободу, процесс, альтруизм, результат. Это говорит о том, что студентам интересен сам процесс выполненной работы, они получают удовольствие от проделанной работы, особенно когда виден результат их трудов. При этом высокая установка на свободу говорит о стремлении к независимости и максимально самостоятельному выполнению работы. Студенты ориентированы на работу, которая будет для них увлекательна, где будет виден результат трудов. Будущие молодые специалисты не ориентированы на карьерный рост. Выбор образа жизни для студентов важнее, чем карьера.

Результаты изучения социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере студентов дневной и заочной форм обучения совпадают. Установки на свободу, процесс, результат, альтруизм для двух групп стоят на одном уровне. Будущие молодые специалисты стремятся к независимости. Процесс работы должен приносить удовольствие.

На основе результатов исследования мы приходим к выводу о том, что студенты ориентированы на стабильность, работа должна быть надежной и на длительное время, с минимальной вероятностью увольнения. Ответственность за управление своей карьерой будущие молодые специалисты будут перекладывать на нанимателя. Потребность в безопасности и стабильности ограничивает выбор вариантов карьеры. Респонденты стремятся выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. Студенты не ориентированы на карьерный рост.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что оно позволяет сформулировать рекомендации психологам, работающим в сфере карьерного консультирования.

Литература

1 Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

2 Шейн, Э. Организационная культура и лидерство: учебник / пер. с англ., под ред. Т. Ю. Ковалевой. – ЦСПб.: Питер, 2007. – 336 с.

3 Лисовская, Н. Б., Трощинина, Е. А. Карьерная готовность выпускников педагогического вуза // Вестник Герценовского университета. – 3/2012. – С. 43–50.

4 Лисовская, Н.Б., Смолина, Т.Л., Трощинина, Е.А. Готовность студента педагогического вуза к построению профессиональной карьеры // «Письма в Эмиссия. Оффлайн» Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) ART 1872 Сентябрь 2012 г.

5 Маликова, В. А., Прокопенко, И. Г. Психологическая готовность студента к карьерному росту // ВЕСТНИК ОГУ №2 (121) / февраль 2011. – С. 209–214.

6 Гущина, Л. С. Влияние ценностных ориентаций на построение карьеры выпускников ВУЗОВ // Научно-практическая конференция студентов и молодых учёных МАИ «Инновации в авиации и космонавтике – 2010». 26–30 апреля 2010 года. Москва. Сборник тезисов докладов. – СПб. : Мастерская печати, 2010. – 206 с.

7 Седунова, А. С. Репрезентации карьерной готовности на этапе профессиональной подготовки // Теория и практика общественного развития. 2014. №5. – С. 49–52.

УДК 821.161.3-312.9*С.Мінскевіч

В. А. Каменюкова

ФЕНОМЕН ДВАЙНІЦТВА Ў АПОВЕСЦІ СЕРЖА МІНСКЕВІЧА “РОК@НАТ”

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці рэалізацыі феномена двайніцтва ў аповесці Сержа Мінскевіча “Рок@нат”. Робіцца выснова пра арыгінальныя падыходы пісьменніка да яго ўвасаблення праз выкарыстанне матыву кланавання, незвычайную сістэму персанажаў-дубляў і “дубляў дубляў”, наданне масак героям, стварэнне двухсвецця і інш. Феномен двайніцтва ў аповесці дазваляе аўтару засяродзіць увагу на праблемах безаблічнасці–індывідуальнасці, чалавечага самавызначэння і навуковай этыкі, выжывання чалавека ў памежнай сітуацыі і захавання яго маральнасці.

Феномен двайніцтва ў мастацкай літаратуры звычайна заснаваны на бінарнай пазіцыі светаадчування персанажа, у выніку чаго ў творы з’яўляюцца героі-двайнікі ці адбываецца падваенне рэальнасці. У фантастычнай аповесці “Рок@нат” С. Мінскевіч дэманструе досыць арыгінальныя падыходы да ўвасаблення згаданага феномена.

Дзеянне ў творы адбываецца на планеце Зея і яе спадарожніку Керменда. На Кермендзе з’яўляецца дзіўны аб’ект. Яго форма нагадвае гіганцкі грэцкі арэх, што выступае падставай для ахрышчэння яго Рок-натам. Рок-нат – гэта касмічны карабель са складанай сістэмай, кіраваць якой абавязкова павінны два капітаны. Да таго ж гэты касмічны аб’ект уяўляе з сябе своеасаблівы ізаляваны свет, які мае сваю гісторыю, законы жыцця і дзве расы незвычайных жыхароў (гмунаў і гвіблаў) і які вельмі нагадвае свет камп’ютарных гульняў.

У самым пачатку аповесці ў якасці адмысловага пралога прадстаўлена гісторыя двайнікоў Сога і Сванта – капітанаў Рок-ната: “Сог і Свант знешне былі падобныя, як браты-блізняты, і *некалі* яны былі блізкія духам. Браты-сябры. Выхоўваліся аднолькава. Рабілі адну справу. Але паступова гэтае *некалі* з кожнай іх чарговай, невядома ўжо якой па ліку, сустрэчай напаўнялася хвілінамі пагарды і непрыязі. Націск непрыкметна

пераходзіў з «не» на «калі», і неўзабаве паводле падсвядомых законаў гэтае *некалі* цалкам пераўтварылася ў *ніколі*. Бясконца доўга яны жылі ў адной абмежаванай прасторы, дзялілі свой замкнуты мікрасвет. І аднойчы адчулі, што зусім не сябры і, здавалася, ніколі імі не былі" [1, с. 11]. На прыкладзе двайнікоў-капітанаў аўтарам узнімаецца праблема неабходнасці адчування асобай сваёй індывідуальнасці і самадастатковасці.

А. Міхалёва адзначае, што "галоўным крытэрыем двайніцтва прызнаецца бачанне сябе ў іншым" [2]. Пазнанне сябе ў іншым і неабходнасць адчування сваёй самадастатковасці становяцца падмуркам для ўзнікнення матыву супрацьстаяння. Жаданне даказаць сваю незалежнасць прыводзіць да трагедыі: Сог забівае Свана. Аднак знікненне аднаго з двайнікоў сведчыць пра немагчымасць паўнавартаснага існавання адной часткі без другой. Сістэма карабля імкнецца замяніць страчаны кампанент: "Рок-нат можа прапусціць у сябе, і, мусіць, падпарадкавацца не проста жывой ці разумнай істоце, а той, якая валодае здольнасцю хуткай псіхалагічнай зменлівасці і моцным інтэлектам" [1, с. 27].

Ідэальным прэтэндэнтам на ролю кіроўцы карабля становіцца Ял Днеж. Адметна, што жыллё спелеолага знешне вельмі падобнае да Рок-ната. Параўнаем: "Аўтаматычны зонд «Арно-V» выявіў на паверхні другога спадарожніка – Керменды – дзіўную скалу, якая формай нагадвала гіганцкі арэх" [1, с. 12] і "Дом-замак, які ўзвышаўся над скалістым востравам, звонку нагадваў ракавіну малюска, з характэрным закручаным купалам" [1, с. 16]. Да таго ж гэтыя дзве прасторы блізкія сваёй складанай унутранай будовай. Можна гаварыць, што Скала-арэх з'яўляецца своеасаблівым люстраным адбіткам прасторы існавання галоўнага героя. Узнікненне залюстрэчнага свету ў творы звязана з асаблівасцямі светаўспрымання Яла. Мужчына страціў адчуванне рэальнасці, што звязана з асаблівасцямі яго прафесійнай дзейнасці. Жыццё для спелеолага пераўтварылася ў гульню кшталту камп'ютарных, дзе дасягненне пастаўленай мэты з'яўляецца абавязковай умовай для пераходу на наступны ўзровень.

Яшчэ адзін цікавы прыём падваення, выкарыстаны пісьменнікам у аповесці, – увядзенне матыву кланавання. Навукоўцы, азадачаныя вывучэннем прыроды загадкавага аб'екта, прыходзяць да высновы, што яго немагчыма даследаваць без удзелу чалавека – істоты, багатай на эмоцыі. Аднак паколькі іншапланетны аб'ект праяўляе агрэсіўнасць да любога іншароднага цела, то адпраўляць чалавека ў Рок-нат небяспечна і антыгуманна. Кланаванне ўяўляецца сродкам захавання бяспекі чалавека шляхам стварэння яго дубля. Такім чынам, клон успрымаецца грамадствам з яго дваістай мараллю другасным, ніжэйшым за чалавека-аўтэнтыка. Гэтую думку пацвярджае і паслядоўнае стварэнне некалькіх копій спелеолага Яла Днежа па працоўнай мянушцы Смоўж. Шматразовае ўзнаўленне героя нагадвае канвеер. Пісьменнік узнімае праблему ідывідуальнасці асобы: ці можна гаварыць аб індывідуальнасці героя-аўтэнтыка і яго клонаў? Адказ на гэтае пытанне чытач можа знайсці пры ўважлівым разглядзе акалічнасцей знаходжання і Смаўжа-аўтэнтыка, і яго дубляў у Рок-наце.

Смоўж I і Смоўж II амаль поўнасцю паўтаралі дзеянні адзін аднаго і загінулі аналагічным чынам, а паводзіны і смерць Смаўжа III маюць прыкметныя адрозныя рысы. "Рэч у тым, што дублі ніколі не бываюць цалкам ідэнтычныя, заўсёды ёсць сотыя долі пагрэшнасці" [1, с. 27], – адзначае С. Мінскевіч. З гэтага вынікае, што індывідуальнасць асобы застаецца непадуладнай кланаванню. Да таго ж наяўнасць трох клонаў яшчэ раз адсылае да камп'ютарных гульняў, у якіх даецца некалькі спробаў для праходжання ўзроўню.

Арыгінальным прыёмам, выкарыстаным аўтарам, з'яўляецца і наданне адной з галоўных ролей клону клона. Смоўж IV створаны не з дадзеных Смаўжа-арыгінала, а з дадзеных трэцяга дубля, за кошт чаго ён валодае псіхалагічнымі вартасцямі

папярэднікаў. У адрозненне ад героя-арыгінала і іншых дубляў Смоўж IV не імкнецца трапіць у Рок-нат, бо адчувае, што гэта не яго задача: “Я не пайду ў Рок-нат... <…> Гэта не страх, не адчуванне небяспекі... Але гэта задача яшчэ не мая!” [1, с. 29]. Атрымліваецца, што кланаванне клона прывяло да з’яўлення новай асобы, індывідуальнай ва ўсім, акрамя кахання да Элон і ўспамінаў.

Псіхалагізм твора найбольш ярка выяўляецца ў апісаннях ўзаемаадносін аўтэнтыка і Смаўжа IV. Ні Ял Днеж-аўтэнтык, ні клоны не ведаюць пра існаванне адзін аднаго: “Праўда, для чысціні эксперыменту дублю не паведамлялі пра яго папярэдніка – кожны з іх адчуваў сябе сапраўдным Ялам Днежам з прафесійным псеўданімам Смоўж. Безумоўна, тут была доля несправядлівасці…” [1, с. 25].

Першая сустрэча герояў прымушае кожнага ацаніць сябе ў адносінах да другога: калі Ял Днеж лічыць сябе першасным, вышэйшым, то Смоўж IV адчувае сябе ніжэйшым, лішнім, узвышае жыццё аўтэнтыка над сваім. Такім чынам узнімаецца праблема самавызначэння асобы ў складанай (памежнай) псіхалагічнай сітуацыі. Далейшае развіццё гэтая праблема знаходзіць у эпізодзе двубою: “Смоўж ясна зразумеў, што перамагчы Смаўжа IV не можа. Цяпер ён выпрабоўваў сябе – колькі зможа пратрымацца, наколькі ён сам трывалы і наколькі можна быць моцным і спрытным супраць сябе ж. Пачуццё непрыязі да свайго нежаданага клона, якое з першай сустрэчы ўзнікла ў ім, цяпер змешвалася з зусім новым пачуццём павагі да яго, апрача таго, узнікаў якісьці непадпарадкавальны гонар за самога сябе, як да якаснага ўзору, не марнага, не выпадковага” [1, с. 54]. У сітуацыі непасрэднага ўзаемадзеяння Смоўж разгледзеў у сваім дублі асобу, вартую жыцця і павагі, што вымушае аўтэнтыка прыкласці ўсе намаганні, каб не дапусціць самагубства Смаўжа IV.

Г. Курегян, аналізуючы творчасць В. Пялевіна, адзначае: “У абмалёўцы двайніцтва важным з’яўляецца і матыў гульні, пераапранання і карнавала” [3]. Гэтыя словы справядлівыя і ў адносінах да аповесці С. Мінскевіча “Рок@нат”. Так, Свант і Сог для насельніцва свету Рок-ната з’яўляюцца не проста капітанамі карабля, а волатамі-кіраўнікамі Эргодам і Архаторам адпаведна. Трапіўшы ў прастору касмічнага карабля, набывае маску і Смоўж-аўтэнтык, якому гмуны даюць імя Мечнік. Такім чынам, персанажы адначасова выконваюць некалькі ролей.

У фінале аповесці сістэма іншапланетнага карабля забівае Сога, бо замяніць Сванта немагчыма, і абірае на ролю сваіх капітанаў Смаўжа-Мечніка і Смаўжа IV. Апошнія з’яўляюцца ўдасканаленымі двайнікамі сваіх папярэднікаў, бо ўзаемаадносіны аўтэтыка і клона прайшлі шлях ад варожасці да прыняцця існавання адзін аднаго і разумення самакаштоўнасці кожнага. Гэта яшчэ раз даказвае немагчымасць самадастатковага існавання толькі аднаго з двайнікоў, як і немагчымасць існавання дзвюх цалкам ідэнтычных асоб. Важнай акалічнасцю ў распрацоўцы праблемы кланавання з’яўляецца наданне аўтэнтыку і дублю дубля асабістых імёнаў – Ял Днеж-Мечнік і Ял Днеж-Чатр адпаведна. Тым самым аўтар адмаўляе магчымасць кланавання чалавечай самасвядомасці. Як бачым, на працягу ўсёй аповесці ён паслядоўна сцвярджае ідэю індывідуальнасці чалавека.

Падсумоўваючы, адзначым, што аповесць С. Мінскевіча “Рок@нат” вылучаецца даволі арыгінальнымі падыходамі да ўвасаблення феномена двайніцтва. У творы прысутнічае матыў двухсвецця. У якасці першарэальнасці выступае планета Зея. Як іншасвет успрымаецца прастора Рок-ната. Найбольшую цікавасць выклікае сістэма персанажаў. У тэксце дзейнічаюць двайнікі, двайнікі двайнікоў, клоны і клон клона. Увядзенне матыву кланавання ў творы носіць гуманістычны характар. Пісьменнік акцэнтуе ўвагу на пытаннях безаблічнасці–індывідуальнасці, чалавечага самавызначэння і навуковай этыкі, выжывання чалавека ў памежнай сітуацыі і захавання яго маральнасці, якія вырашаюцца з глыбокім псіхалагізмам.

Літаратура

1 Мінскевіч, С. Рок@нат: фэнтэзі++ / Серж Мінскевіч // Маладосць. – 2010. – №2. – С. 11–61.

2 Михалева, А. А. Герой-двойник и структура сюжета [Электронный ресурс] / А. А. Михалева. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/ geroy-dvoynik-i-struktura-syuzheta. – Дата доступа: 15.04.2018 г.

3 Курегян, Г. Г. Герои-двойники и их презентация в романе В. О. Пелевина «Числа» [Электронный ресурс] / Г. Г. Курегян. – Режим доступа: http://pglu.ru/ upload/iblock/c9b/p70033.pdf. – Дата доступа: 15.04.2018 г.

УДК 821.161.3-31*Л.Дайнека

А. В. Канаваленка

ПРАСТОРАВА-ЧАСАВАЯ СТРУКТУРА РАМАНА Л. ДАЙНЕКІ «ТОЙ, КАГО ЎДАРЫЛІ ПА ШЧАЦЭ»

У артыкуле на прыкладзе рамана Л. Дайнекі «Той, каго ўдарылі па шчацэ» разглядаюцца асаблівасці арганізацыі хранатопу буйнога мастацкага тэксту. Прасторава-часавая структура рамана грунтуецца на біяграфічным, авантурным і ідылічным хранатопах. Робіцца выснова пра сумяшчэнне ў тэксце так званага «бытавога» і «інтымнага» часу. Для больш выразнага адлюстравання эпохі пісьменнік выкарыстоўвае феномен двайніцтва і дэманструе арыгінальныя падыходы да арганізацыі хранатопу кахання.

Час і прастора складаюць аснову кожнага мастацкага твора. Яны аб’ядноўваюць тэкст у адзінае цэлае, ствараючы своеасаблівы хранатоп. У літаратуру гэты тэрмін упершыню ўвёў М. Бахцін, які адзначаў выключнае значэнне згаданых фармальна-змястоўных катэгорый. «Можна прама сказаць, што жанр і жанравыя разнавіднасці вызначаюцца менавіта хранатопам, прычым у літаратуры вядучым пачаткам у ім выступае час» [1, с. 235], – піша літаратуразнаўца ў сваёй навуковай працы «Формы часу і хранатоп у рамане». Па меркаванні Р. Слепухава, «прастора і час, выступаючы ў якасці структурных элементаў твора, выконваюць задачы, што далёка выходзяць за рамкі структураўтварэння: спрыяюць тыпізацыі, узбуйненню пэўных бакоў рэчаіснасці, якая адлюстроўваецца, узмацненню эстэтычнага ўздзеяння твора, факусоўцы ўвагі на галоўнай ідэі, адлюстраванню этычных бакоў мастацкага вобраза мовай прасторава-часавых сімвалаў» [2, с. 65]. Хранатопы дапамагаюць вызначыць кампазіцыю, даць вобразна-сэнсавую характарыстыку і зразумець заканамернасці ўтварэння сюжэта мастацкага твора. Катэгорыі прасторы і часу маюць вялікае выяўленчае значэнне, паколькі дзякуючы адпаведным хранатопам сюжэтныя падзеі канкрэтызуюцца і набываюць пачуццёва-вобразны характар.

Адзін з апошніх раманаў Леаніда Дайнекі «Той, каго ўдарылі па шчацэ» прысвечаны Язафату Кунцэвічу, царкоўнаму і грамадскаму дзеячу Вялікага Княства Літоўскага. Пісьменнік адзначае, што раман ствараўся дзеля «рэабілітацыі вуніяцкага арцыбіскупа Полацкага і Віцебскага» [3, с. 47]. Катэгорыя часу ў рамане характарызуецца наяўнасцю межаў – як размытых (на працягу адной эпохі), так і дакладных: «Да ад’езду ў Вільню заставалася тры дні» [3, с. 104]; «Гэта адбылося 21 верасня 1452 года» [3, с. 47].

Умоўна раман падзяляецца на дзве часткі. Дзеянне першай адбываецца ў Італіі XV стагоддзя. Галоўным героем тут выступае Джыралама Саванарола, манах і

рэфарматар. Яго бацька марыць аб медыцынскай кар'еры сына, аднак з юнацкіх гадоў хлопчык цягнецца да ведаў і рэлігіі. Акаляючая рэчаіснасць абурае Джыраламу Саванаролу, бо вакол пануюць культ забаў, ежы і пітва, а людзі забываюцца на мараль: «Пыхлівая Фларэнцыя, якая амаль задыхалася ад сваіх велізарных багаццяў, уяўлялася яму старой ведзьмай, што з вар'яцкім смехам адганяе кожнага галоднага, хто асмеліцца папрасіць у яе кавалачак хлеба. А бясконцыя балявані накочваліся на гэты ненасытны горад» [3, с. 55].

Ледзьве не двайніком Джыраламы Саванаролы з'яўляецца галоўная дзеючая асоба другой умоўнай часткі – Язафат Кунцэвіч. Хлопчык нараджаецца ў XVI стагоддзі ў сям'і цэхмістра Гаўрылы. Востраканцовы шавецкі нож бацька «ўклаў у малюсенькую ручку свайму сынку, як толькі пабачыў» [3, с. 16]. Цэхмістар Гаўрыла ўпэўнены, што нашчадак абавязкова абярэ бацькаву сцяжыну, аднак хлопец становіцца паслядоўнікам Джыраламы Саванаролы і абірае шлях святара. Безагляднае захапленне рэлігіяй паступова прыводзіць Язафата Кунцэвіча да лёсу свайго былога куміра: абодва паміраюць у пакутах.

Апісанні жыцця гэтых герояў ахоплівае перыяд ад іх нараджэння і да самай смерці. Характары рэлігійных дзеячаў на пачатку твора ў поўнай меры не раскрытыя. З развіццём падзей становіцца відавочным, што персанажы ў рамане статычныя. Гэта значыць, што акаляючая рэчаіснасць не ўплывае на ўчынкі героя, мяняючы яго характар у станоўчы ці адмоўны бок, а толькі робіць першапачатковыя рысы больш выразнымі з цягам часу. Дадзенае сцвярджэнне гаворыць на карысць біяграфічнага хранатопу як асноўнай мастацкай стратэгіі аўтара. Так, упарты і непрымірымы характар Язафата Кунцэвіча праяўляецца яшчэ ў маленстве. Спачатку будучы святар да крыві б'е чалавека па галаве за абразу свайго бацькі. Затым не можа дараваць свайму сябру занадта моцны ўдар па шчацэ падчас інсцэніроўкі аднаго з эпізодаў Святога Пісання. І, нарэшце, гвалтоўна насаджае ўніяцкую веру ў грамадстве, будучы ў сталым узросце.

Да біяграфічнага далучаюцца рысы авантурнага і ідылічнага хранатопаў. Авантурная часапрастора акрэсліваецца праз пераважную хуткасць дзеяння, адсутнасць выразных паказчыкаў змены прыродных цыклаў: сезонаў альбо сутачнага часу. Арганізуючую ролю тут адыгрывае выпрабаванне герояў на вернасць. У першую чаргу гэта датычыцца адносінаў паміж закаханымі. Так, раскол у сям'і Горніч пачынаецца з нечаканай цыдулкі, што пакінуў для маладой Раіны Горніч шляхціц Антон Браткоўскі. Дзяўчына па незразумелай нават для сябе прычыне хавае ліст і не гаворыць мужу ні слова. У сваю чаргу, Станіслаў Горніч звяртае ўвагу на іншую кабету – прыгажуню Янку Хрысціянку, з якой іх сям'я пазнаёмілася выпадкова. Гісторыя некалі шчаслівых Горнічаў заканчваецца трагічна: Раіна і Антон Браткоўскі паміраюць, падобна да сярэднявечных Трышчана з Іжотаю, а свабодалюбная Янка Хрысціянка адштурхоўвае ад сябе хлопца, і Станіслаў Горніч застаецца адзін. Ён разважае, што «шлюб – гэта святая повязь і ўвасабленне вечнага саюза, што заключаецца паміж Богам і падданымі Ягонай Царквы» [3, с. 187]. Парушыўшы дадзеныя адно аднаму абяцанні ў вечным каханні, героі ўгнявілі Бога і расплаціліся за свае памылкі. Такім чынам, жыццё чалавека ў рамане «Той, каго ўдарылі па шчацэ» не абыходзіцца без «гульні лёсу», а таксама ўмяшання ірацыянальных сіл і Бога, іншымі словамі, падпарадкавана ідэі правідэнцыялізму, што чарговы раз пацвярджае наяўнасць авантурнага хранатопу.

У свеце, створаным Леанідам Дайнекам у рамане «Той, каго ўдарылі па шчацэ», каханне ўяўляецца як стан зменены свядомасці, накшталт алкагольнага ап'янення. Пасля пацалункаў, абдымкаў ці сустрэчы з дарагім чалавекам герояў ахоплівае вар'яцтва, эйфарыя, паляпшаецца настрой, ствараецца ілюзія лёгкасці: «Якая да д'ябла хімія, калі сэрца ператварылася ў паднябесную крылатую птушку і лётае высока-высока, недзе побач з Сонцам» [3, с. 60]; «Ён адкінуў убок шаблю, падхапіў Раіну на рукі <…>. Ён нібы сшалеў» [3, с. 197]. Разам з тым можна казаць пра наяўнасць у

хранатопе выпадкаў, якія часова выключаюць чалавека з падзей, пераносяць яго ў іншае вымярэнне. Так, пасля вяртання дачкі мясцовага бурмістра Раіны са спаткання яе думкі амаль цалкам запоўніў вобраз Станіслава Горніча. Дзяўчына нават злавалася на бацьку, што дазваляў бачыцца з каханым толькі пры адной умове: жарэбіцкі шляхціц павінен перайсці з каталіцкага веравызнання ва ўсходнюю грэцкую царкву. Але Раіна, «робячы выгляд пакорлівай дачкі, што вельмі ўважліва слухае свайго бацьку і згодна хітае галавой, амаль не чула яго» [3, с. 63]. У такім стане пачуцці і паводзіны герояў выходзяць па-за межы нормаў тагачаснай маралі, прадузятасцяў ці прымхаў грамадства. Закаханыя імкнуцца да пераасэнсавання негатыўных сітуацый, становяцца моцнымі псіхалагічна і фізічна. У авантурным хранатопе мужчыны пераўвасабляюцца ў сапраўдных рыцараў, здольных «кахаць і кахаць, складваць да чароўных ножак заваяваныя ў бітвах трафеі, ахоўваць гонар і радасць самай вялебнай Дамы» [3, с. 60], а жанчыны нагадваюць пяшчотных амазонак, у натуры якіх сумяшчаецца і ваярскі дух, і клопат пра блізкіх людзей.

Акрамя гэтага ў творы малюецца і адваротны бок салодкага для душы пачуцця, поўны жалю і незадаволенасці. Каханне, што не знаходзіць адказу, выклікае апантанасць і поўнае растварэнне ў іншым чалавеку – той спектр пачуццяў, які старажытныя грэкі называлі «maniа». Часам героі пакутуюць ад немагчымасці быць разам з аб'ектамі свайго захаплення, што спараджае дэпрэсію і роспач: «Некуды ішоў, нешта піў і еў, з некім размаўляў, клаўся спаць, затым прачынаўся. Такое меланхалічнае яго існаванне заўважылі родзічы» [3, с. 49]. Свет, які імгненне таму быў яркім і прывабным, пачынае маляваць шэрымі фарбамі. У ім людзі не ўсхваляюць любоў, а «ўздымаюць на п'едэстал гнюсную распусту, мярзотнае савакупленне, дзікія паганскія насалоды» [3, с. 124].

Прастора, у якой закаханыя персанажы маюць зносіны адзін з адным, непарыўна звязана з адчуваннем «асабістай тэрыторыі». Час, што адводзіцца для перамоў ці вырашэння пэўных бытавых пытанняў, сумяшчаецца у творы з часам «інтымным». На інстынктыўным узроўні гэтыя «ўласныя» межы старанна абараняюцца героямі. У іх дапускаюцца каханыя, блізкія сябры ці члены сям'і. Але варта іншым патрапіць у такія «інтымныя межы», як героі выяўляюць агрэсіўнасць ці адчуваюць разгубленасць, сарамлівасць. Так адбылося, калі замест Раіны на спатканне са шляхціцам Станіславам прыйшла «нейкая шчуплаватая някідкая з выгляду дзеўчынёха» [3, с. 59]. Яна гуляла над рэчкаю і нервова адшчыквала пялёсткі лугавых кветак. Такая неспадзяванка – сустрэць іншую кабету ў месцы, куды павінна прыйсці каханая – на хвіліну збянтэжыла паніча, і ён нават «сам здзівіўся сваёй разгубленасці і стану маўклівасці» [3, с. 59]. Выявіць узровень псіхалагічнай і эмацыйнай блізкасці ў рамане дапамагаюць назіранні за адлегласцю, на якой трымаюцца героі. Да прыкладу, калі ў карэце едуць закаханыя, «прытуліўшыся плячамі, цесным замком сашчапіўны рукі» [3, с. 102], то паміж іншымі персанажамі такога выразнага абазначэння межаў, на якіх трымаюцца героі, няма: яны размаўляюць на адлегласці, не дакранаючыся адзін да аднаго.

Ідылічны хранатоп традыцыйна ў Л. Дайнекі выяўляецца шляхам параўнання адносінаў герояў да «чужых» земляў і роднага кутка. Так, жыццё ў лясным маёнтку Жарэбычы Станіславу Горнічу здаецца нешчаслівым, небяспечным і абмежаваным. Затое радзіма для яго – лепшае, што можа быць у свеце: «Абрыдла гэтая Валынь, дзе паўсюль палякі, дзе рукой падаць да Стэпу з ягонымі ненасытнымі казакамі і татарамі. <…> Станіслаў Горніч, назаўсёды перабярэцца на сваю радзіму – у Вялікае Княства Літоўскае, у Ліцвінію. Там усё лепшае – і паветра, і зямля, і людзі» [3, с. 188].

Такім чынам, узаемасувязь часу і прасторы ў мастацкім тэксце выяўляецца праз шэраг асаблівых аспектаў. У рамане «Той, каго ўдарылі па шчацэ» назіраецца дамінаванне біяграфічнага, авантурнага і ідылічнага хранатопаў. Тут прасочваецца сувязь чалавека з месцам, дзе ён нарадзіўся, а жыццё асобы адкрыта для ўсяго

грамадства: яно падлягае ўсеагульнаму кантролю і ўліку, прычым знешнія абставіны і падзеі толькі дапаўняюць характар героя, сведчыць пра яго статычнасць. Каханне ў творы Л. Дайнекі нагадвае стан алкагольнага ап'янення, а «бытавы» час суіснуе з «інтымным», «асабістым». Важнае значэнне ў прасторава-часавай арганізацыі рамана адведзена супадзенням, выпадку і чарадзе нечаканасцяў.

Літаратура

1 Бахтин, М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М. : Художественная литература, 1975. – С. 234–407.

2 Слепухов, Г. Н. Пространственно-временная организация художественного произведения / Г. Н. Слепухов // Философские науки. – 1984. – № 1. – С. 64–70.

3 Дайнека, Л. Той, каго ўдарылі па шчацэ [Электронны рэсурс] / Л. Дайнека. – Электронная кнігарня. – Мінск, 2016. – Рэжым доступу: https://kniharnia.by/catalog/gistarychnaya_proza/toy_kago_daryli_pa_shchatse. – Дата доступа: 19.05.2017.

УДК 159.9.07:616.8-008.64-057.86:614.253.5

О. В. Канаш

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕПРЕССИИ И НЕВРОТИЗАЦИИ МЕДСЕСТЕР СО СТАЖЕМ РАБОТЫ БОЛЕЕ 10 ЛЕТ

Статья посвящена изучению проблемы психологической профилактики депрессии и невротизации медсестер со стажем работы более 10 лет. Представлены результаты эмпирического исследования депрессии и невротизации медицинских сестер со стажем работы более 10 лет. Отмечается, что одним из важнейших профессионально значимых качеств медсестер, которое способствует адаптации к стрессовым ситуациям и успешности в профессии, сохранению психологического здоровья и стабильности эмоционального состояния при реализации профессиональной сестринской деятельности, позволяющего предотвратить развитие депрессии и невротизации, выступает эмоциональная устойчивость.

Реформирование системы сестринского дела выдвигает особые требования и к личности медицинской сестры. Пациенты ориентируется не только на профессиональные знания, умения и навыки, но и на личностные качества медицинской сестры: насколько она должна быть внимательной и отзывчивой, располагать к себе, вызывать желание общаться, так как сами они находятся в стрессовой ситуации в силу возникшего или обострившегося заболевания. Сестринский персонал, эмоционально включаясь в общение с пациентами, их родственниками, соприкасаясь с чужими проблемами и чужой болью, с негативными эмоциями, ответственностью за жизнь и здоровье других людей, «часто теряет свое физическое и психическое здоровье, что приводит к формированию психических нарушений, внутренней напряженности, неустойчивости эмоциональных реакций» [1, с. 1514]. Если не предпринимать никаких усилий, то стресс, невротизация, может перейти в хроническую форму – депрессию и спровоцировать возникновение психосоматических заболеваний (болезней сердца, пищеварительных и других органов). Эти нежелательные для здоровья последствия, как правило, обусловлены неумением или нежеланием найти верный способ поведения, потому что человек не осознает или отрицает наличие внутреннего душевного конфликта [2, с. 38]. Чтобы предотвратить подобные психические расстройства, необходимо осуществлять психопрофилактику депрессии и невротизации у медсестер со стажем работы более 10 лет.

Проблема депрессии и невротизации исследовалась в работах таких российских психологов, как М. М. Аксенов, В. Подкорытова, Н. Г. Гаранян, М. А. Кулыгина, Б. В. Михайлов, Г. Я. Пилягина, Н. Б. Ласко, Н. А. Марута, О. В. Башмакова, а также в трудах белорусских психологов (Р. А. Евсегнеева и др.). В настоящее время проблема профессионального здоровья и личностного благополучия медицинских работников привлекает все больше внимания отечественных и зарубежных исследователей: В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел, Т. И. Ронгинская, М. М. Скугаревская, Е. С. Старченкова, Т. В. Форманюк, И. Л. Гуреева, С. Маслач. Однако в данных работах основное внимание уделяется проблеме эмоционального выгорания медицинских работников, особенностям их профессиональной деятельности, в то время как систематизированные исследования проявлений невротизации, депрессии, а также способов их профилактики для данной профессиональной группы отсутствуют, что и обусловило выбор темы исследования.

Теоретический анализ проблемы определил состав психодиагностического инструментария: «Шкала депрессии» (в адаптации Т. И. Балашовой), методика «Диагностика уровня невротизации Л. И. Вассермана». Выборочную совокупность составили 96 медицинских сестер со стажем работы более 10 лет (средний стаж 13,6 лет).

Анализ результатов исследования уровня депрессии у медсестер со стажем работы более 10 лет с помощью методики «Шкала депрессии» показал, что у 39 % медсестер со стажем работы более 10 лет выявлено отсутствие депрессии, у 33 % медицинских сестер выявлена легкая депрессия ситуативного или невротического генезиса, у 17 % медсестер – повышенный уровень депрессии или субдепрессивное состояние (маскированная депрессия), у 11 % медицинских сестер выявлено истинное депрессивное состояние.

Анализ результатов исследования уровня невротизации медсестер со стажем работы более 10 лет с помощью методики диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана показал, что у 39 % медсестер со стажем работы более 10 лет был выявлен низкий уровень невротизации, у 28 % медсестер – средний уровень невротизации, у 21 % – отчетливо выраженный, у 12 % медсестер – высокий уровень невротизации.

В ходе корреляционного анализа была выявлена положительная сильная взаимосвязь между уровнем невротизации и уровнем депрессии у медицинских сестер ($rs = 0{,}798$ при $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше у медицинских сестер уровень невротизации, тем выше уровень депрессии, и наоборот, чем ниже уровень невротизации, тем ниже уровень депрессии.

Таким образом, медицинские сестры со стажем работы более 10 лет отличатся неудовлетворительным психическим здоровьем, причем, 51 % медицинских сестер находятся в группе риска по возникновению невротических расстройств и развитию депрессии. У данной части медицинских сестер выявлена либо легкая депрессия ситуативного или невротического генезиса, либо субдепрессивное состояние, либо истинное депрессивное состояние, а также средний, отчетливо выраженный или высокий уровень невротизации.

Выраженная эмоциональная возбудимость, продуцирующая различные негативные переживания (тревожность, напряженность, растерянность, раздражительность) и легкую фрустрируемость различными внешними и внутренними факторами, способствует развитию депрессии у медицинских сестер.

Низкий уровень невротизации, характеризующийся эмоциональной устойчивостью и положительным фоном основных переживаний (спокойствием, оптимизмом), развитой стрессоустойчивостью, является фактором, препятствующим развитию депрессии медицинских сестер.

Высокая предрасположенность к развитию депрессии и невротизации у медицинских сестер со стажем работы более 10 лет обусловлена тесным переплетением

социальных и профессиональных факторов неврозогенеза, а именно слишком большая рабочая нагрузка, недостаточная возможность контролировать ситуацию, отсутствие организационной общности, недостаточное моральное и материальное вознаграждение, несправедливость, отсутствие значимости выполняемой работы, в свою очередь, отрицательно сказывается на профессиональном и социальном функционировании среднего медицинского персонала. Треть медицинских работников, страдающих невротическими расстройствами, находящихся в состоянии депрессии, оказывают пациентам меньший по сравнению со стандартами объем помощи. При этом плохое настроение медицинской сестры затрудняет формирование взаимоотношений с пациентами и снижает качество оказываемой помощи. Получается круговая взаимосвязь, так как оказание помощи пациенту в неполном объеме оказывает негативное действие на психическое состояние медицинской сестры и облегчают возникновение депрессий. Все это говорит о необходимости проведения целенаправленной работы по предупреждению и коррекции психического нездоровья медицинских сестер.

Одним из важнейших профессионально значимых качеств медсестер, которое способствует адаптации к стрессовым ситуациям и успешности в профессии, сохранению психологического здоровья и стабильности эмоционального состояния при реализации профессиональной сестринской деятельности, позволяющего предотвратить развитие депрессии и невротизации, выступает непосредственно эмоциональная устойчивость.

Литература

1 Лазарева, Л. А. Особенности синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер / Л. А. Лазарева, Т. В. Коннова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – № 5–4. – С. 1514–1516.

2 Байкова, И. А. Депрессии в практике врача-терапевта: возможности диагностики и лечения / И. А. Байкова // Медицина. – 2005. – № 2. – С. 37–39.

3 Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ОО «Речь», 2000. – 350 с.

УДК 37.091.33-028.17/.-028.22:316.628:811'243-057.875

П. А. Кизило

ПРИМЕНЕНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время психологи и педагоги имеют единое мнение о том, что качество выполнения работы и ее результат зависят в первую очередь от побуждения и потребностей учащегося, его мотивации. И именно мотивация вызывает активность для достижения поставленных целей. В данной статье исследуется проблема повышения мотивации у учащихся на уроке иностранного языка. Одной из основных целей данной работы является тщательное изучение возможностей и выявление преимуществ использования аудиовизуальных средств обучения на уроке иностранного языка.

На современном этапе обучения преподаватели сталкиваются с проблемой поддержания мотивации у учащихся. Естественно, что чем выше мотивация обучающихся, тем плодотворней и результативней будет изучение иностранного языка. Мотивация имеет решающее значение и для активизации деятельности всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала. Для этого существенно важно повышать уровни мотивации, способствуя развитию познания

и интеллектуальной деятельности у изучающих иностранный язык, стремясь в конечном итоге повысить эффективность процесса обучения. Для успешного обучения очень важно, чтобы в процессе участвовало как можно больше видов восприятия. Обучающийся может быть мотивирован к изучению иностранного языка просмотром интересного фильма, в котором любимые герои разговаривают на данном языке.

Фильмы, музыка, подкасты и аудиокниги заполонили информационный рынок и тем самым вызывают еще больший интерес к изучению языка среди старшего звена школьников и не только. Безусловно, любой урок, а тем более урок иностранного языка, должен как-то мотивировать на дальнейшее самообразование и вызывать заинтересованность у обучающихся.

Считается, что школьный возраст является периодом интенсивного формирования и выражения познавательных интересов ребенка. Именно в этот период умственная активность школьника приобретает самостоятельный характер. Он стремится без посторонней помощи решать новые задачи, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять скрытые свойства и отношения предметов. Вместе с тем очевидно, что познавательная мотивация и познавательная активность не являются прямым следствием возраста и далеко не все школьники обладают этим ценным качеством в равной мере.

В настоящее время разрабатывается огромное количество материалов для обучения иностранным языкам подрастающего поколения. И, несомненно, для улучшения качества образования любому учителю важно знать, как использовать визуальные, звуковые и технические средства обучения, чтобы эффективно построить работу на уроке и достигнуть максимально высокого результата освоения материала.

Аудиовизуальные средства (АВСО) – это эффективный источник улучшения качества обучения по той причине, что зрительно-слуховые образы или картинки, имитирующие ситуации общения и окружающую действительность, являются одновременно яркими, выразительными и информативными. Они помогают сформировать впечатления, воздействуя на зрительные и слуховые органы восприятия, тем самым больше привлекают внимание учащихся. При этом на уроках достаточно успешно реализуется дидактический принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения и в то же время объединение обучающихся (например, при просмотре видео, работе в компьютерном классе, прослушивании песни), усиливается мотивационная сторона занятий.

Использование аудиовизуальных средств обучения способствует реализации следующих дидактических принципов:

– принцип целенаправленности;

– принцип связи с жизнью;

– принцип наглядности;

– положительный эмоциональный фон педагогического процесса.

Одним из преимуществ использования АВСО в обучении является тот факт, что АВСО помогают экономить силы и время, которое должно использоваться максимально эффективно. Так, например, слайды, содержащие информацию и демонстрируемые с помощью проектора, помогают значительно сократить усилия учителя, поскольку отпадает необходимость дублировать один и тот же текст мелом на доске для каждого отдельного класса [1, с. 37].

Одну из лидирующих позиций занимают зрительно-слуховые средства (видеофонограммы). Главное достоинство таких пособий в том, что они рассчитаны как на зрительное, так и на слуховое восприятие. В методике они считаются наиболее эффективным и перспективным средством обучения языку. Этот эффект достигается тем, что благодаря эмоциональному влиянию изображения создается эффект присутствия, появляется желание подхватить и продолжить реплику персонажа. Именно это является ценным качеством аудиовизуальных средств во время обучения живому общению. Видеоматериалы также обладают сильным эмоциональным воздействием, что помогает усилить впечатления от воспринятой информации.

Всем безоговорочно ясно, что обучение новому языку невозможно без межкультурного общения. Умение воспринимать информацию на слух и визуально, а также говорить на иностранном языке – это довольно сложная задача, но при помощи аудиовизуальных средств можно существенно облегчить процесс обучения.

Каждому учителю, конечно же, хочется сделать свое занятие познавательным, интересным и увлекательным, добиться того, чтобы развивался познавательный интерес учащихся, их творческая мыслительная активность. Вне всякого сомнения, вовлечение новых методов обучения не только повышает мотивацию, но и положительно влияет на сам процесс обучения. Для примера всегда лучше брать ситуации из жизненного опыта. Существует огромное количество вариантов аудиовизуальных средств. Рассмотрим некоторые из них.

Платформа Youtube предлагает учащимся и преподавателям большое количество подборок для обучения языку. Например:

– школа английского языка *Skyeng*, где ведущая за пару минут ролика раскрывает суть песни, фильма или же интервью, дает перевод и приводит примеры живого английского языка;

– канал *Puzzle English* – содержит множество видеоуроков на различные темы: разбор грамматики, секреты и советы по изучению языка, интересные выражения из популярных сериалов, произношение и многое другое;

– канал *Albert Kakhnovskiy* – изучение английского по известному учебнику Рэймонда Мерфи.

– канал *Английский как по нотам* – довольно веселый и занятный канал. Изучение английского здесь происходит с помощью музыки, игр, фильмов и юмора.

– канал на английском языке *BBC Learning English* – большое количество интересных и познавательных видеороликов на множество тем [2].

Еще одно эффективное средство обучения иностранным языкам – это использование музыки, без которой трудно представить повседневную жизнь современного человека. Используя музыкальные композиции на занятиях, можно не только повысить интерес и мотивацию учащихся, но и расширить их лексический запас, улучшить произносительные навыки, поспособствовать усвоению и активизации грамматических конструкций.

С расширением использования компьютерных технологий на занятиях иностранного языка демонстрация фильмов становится все более популярным методом обучения. Фильмы могут служить визуальным наглядным пособием в классе и при самостоятельном изучении языка. Они повышают мотивацию, стимулируют воображение и творчество. Демонстрируя сцены из реальной жизни, фильмы обеспечивают реалистически достоверный и в то же время достаточно развлекательный способ овладения иностранным языком. Фильм может применяться для достижения разных целей: для представления нового учебного материала, для дальнейшего усвоения языкового и речевого материала языка. Тем самым улучшается восприятие иностранного языка на слух и значительно расширяется лексический запас.

Такое течение в юморе, как Stand-up (‘стендап’) также вызывает огромный интерес у учащихся. Именно здесь можно найти достаточно много примеров живого и разговорного английского языка.

Различные интернет-сервисы, например, такие как Quizlet, могут стать незаменимыми помощниками в проработке лексики или грамматики.

Изучение иностранного языка открывает перед человеком огромные возможности во всех сферах деятельности. Из года в год изучение английского языка во всех сферах образования становится общепринятой нормой. В последнее время в учебных заведениях страны стали появляться высоко оснащенные лингафонные кабинеты. Применение лингафонного кабинета при изучении иностранного языка позволяет разнообразить

методы, формы, приёмы обучения, делает структуру занятия более насыщенной и глубокой, обеспечивает доступность информационного, справочного и учебного материала. Это также создает определенный эмоциональный настрой при изучении материала, что способствует активизации познавательной деятельности учащихся.

Среди учащихся старшего звена средней школы был проведен следующий опрос. Каждому ученику был задан вопрос: «Какой из видов аудиовизуальных средств вызывает у вас наибольший интерес при изучении иностранного языка?»

Были получены следующие результаты опроса:

60 % учеников проголосовали за фильмы,

20 % – за песни,

15 % – за интервью,

5 % – за рекламу [3].

Согласно полученным данным каждый из учеников признал важность АВСО и согласился с тем, что аудиовизуальные средства обучения повышают их мотивацию к изучению иностранного языка.

В заключение следует отметить, что нужно не бояться внедрять новые средства обучения и учиться правильно их использовать в процессе обучения. Сложной задачей перед преподавателем стоит обучение именно межкультурной компетенции и умению преодолевать языковой барьер. На помощь ему приходят аудиовизуальные средства, которые с успехом решают эти задачи. Они вводят на занятие фактический материал, отражающий реальный окружающий мир, превращая тем самым язык из абстракции в живое средство общения. А это является мощным фактором мотивации к изучению иностранного языка.

Литература

1 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2003. – 239 с.

2 15 каналов на YouTube для изучения английского. – Режим доступа: https://www.adme.ru/zhizn-nauka/15-kanalov-na-youtube-dlya-izucheniya-anglijskogo-867210/. – Дата доступа: 02.04.18.

3 Алексеева, И. П. Применение аудиовизуальных средств обучения на уроках иностранного языка с целью повышения медиаобразовательной грамотности учащихся / И. П. Алексеева, Т. Ю. Белякова. – Режим доступа: http://открытыйурок.рф/ статьи/642161/. – Дата доступа: 01.04.2018.

УДК 811'27'243

Е. А. Кирюшкина

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОВОРЯЩЕГО СУБЪЕКТА

Данная статья представляет собой попытку определить суть понятия коммуникативно-прагматического пространства как явления, формируемого поочередно каждым из говорящих субъектов, участвующих в коммуникативном взаимодействии, с учетом того обстоятельства, что переданная информация должна быть понята в соответствии с ее первоначальным значением.

Отдельный коммуникативный акт очень часто оказывается только одним из звеньев в цепи коммуникативных актов, совершаемых разными говорящими. Тогда мы

говорим о коммуникативном взаимодействии, или коммуникативной интеракции. В коммуникативном событии такого рода участники взаимодействия обмениваются коммуникативными ролями: говорящим становится то один, то другой из коммуникантов, беря на себя соответствующую роль. Каждый из говорящих, осуществляя свой коммуникативный акт, строит вокруг себя своё коммуникативно-прагматическое пространство. В данном случае имеет место не просто процесс передачи сообщения от отправителя к получателю, в ходе которого первый кодирует, а второй декодирует информацию. Важным элементом этой модели является обратная связь – это реакция получателя на сообщение, которая выражается в ответном сообщении, направляемом отправителю. Ключевой фигурой при этом является отправитель сообщения, его коммуникативная установка, его намерения, так как именно от него зависит реакция получателя информации. Причем отправитель должен стремиться к тому, чтобы его послание было как можно более понятным, четким и убедительным. Эффективность коммуникации характеризуется тем, что переданная информация должна быть понята в соответствии с ее первоначальным значением и замыслом отправителя.

Процесс межличностной коммуникации начинается с того, что отправитель, которым является человек, обладающий только ему свойственным жизненным опытом, устойчивой картиной мира, моделью его восприятия, в какой-то конкретной ситуации составляет сообщение, преследуя определенные цели. В зависимости от цели говорящего, его коммуникативной установки, используемые им языковые знаки могут сообщать объективную информацию или же передавать преимущественно отношение, чувства (симпатии, возмущения), вызывая тем самым эмоциональную реакцию и даже ответные действия адресата. Иными словами, говорящий может использовать язык не только в целях общения (сообщения и получения информации), но и оказания влияния на собеседника.

Следует отметить, что именно говорящим осуществляется соотнесенность наименования с объектом/ референтом в речи. Говорящий субъект в зависимости от своей коммуникативной установки может соблюдать или расширять сферу предметной приложимости языкового знака. При этом «равновесие семантической референции и референции-действия говорящего свидетельствует о том, что мы имеем дело с объективным описанием» [1, с. 104], в котором знаки используются преимущественно в своем первичном значении.

Там, где происходит смещение или разрыв семантической референции имени намеренным действием говорящего, возникает вторичное значение как результат особого видения окружающего мира говорящим субъектом:

J'appelle ... le sombre rideau velouté (‘le sommeil’) *qui m'abritait et qui vient de se retirer de moi, me laissant frissonnante et comme nue...* " [2, с. 101];

Ses yeux se ferment et j'ai devant moi une insupportable statue de désespoir [3, с. 155].

Намеренное «нарушение» референции имени и тем самым равновесия его семантической структуры вызвано намерением говорящего использовать данное наименование таким образом, чтобы оно отражало его впечатление и, соответственно, отношение к объекту. Своим высказыванием он как бы дает субъективную оценку референту, выделяя его существенные или индивидуально воспринимаемые признаки. Иными словами, «содержание высказывания может быть субъективно только в том плане, что оно есть выражение конкретного познавательного акта, фрагмента, которым оперирует определенный индивидуум и который зависит от способностей этого индивидуума /степень знания, интенция и другие обстоятельства/ переработать информацию в данный момент» [4, с. 57].

Субъективная заинтересованность и даже пристрастность «с которой человек строит проекцию внешнего мира» [5, с. 191] наиболее полно отражается в эмфазе – коммуникативно-прагматической категории «с ценностной ориентацией, которая служит для эшелонирования информации, коммуникативно важной для говорящего в данной ситуации общения» [1, с. 109].

Эмфаза обусловлена «специфическими обстоятельствами акта речи, в которых говорящий проявляет внутреннюю заинтересованность, эмоции, выделяя какой-то элемент информации с тем, чтобы активизировать внимание адресата и усилить воздействие на него» [6, с. 21]. Поэтому необходимо уточнение роли субъекта речи, его коммуникативной установки, поскольку референция-указание говорящего становится решающей для появления вторичного значения.

Например, в следующем тексте: *Mes amours languissent, dit-il… Elles n'ont pour se nourrir qu'une maigre gerbe de souvenirs* [7, с. 110] – представлены воспоминания немолодого уже мужчины о днях, проведенных вместе с очаровательной молодой женщиной. Воспоминания, некогда яркие и живые, потеряли свою остроту: живя в разных странах и общаясь только письмами, они быстро исчерпали общие темы (каждый пишет о том, что интересно ему, но не интересует собеседника), т. е. их любовные отношения постепенно «затухают» (отмирают). Говорящий как бы сравнивает воспоминания угасающего любовного романа с «тощим» пучком, что позволяет воспринять *une maigre gerbe de souvenirs* как образ. Это отдельный ирреальный референт «жалкий пучок воспоминаний».

В выборе субъективных, иногда неожиданных ассоциативных связей и реализуется указание/референция говорящего – его коммуникативная установка.

Семантическая алогичность сочетания на парадигматической оси конкретного имени '*gerbe*' с абстрактным '*souvenirs*' формирует свежесть, повышает экспрессивную новизну модели.

Употребление говорящим неопределенного артикля имеет целью его использование в выделительной функции: переключение семантической стрелки на признаковые семы. На уровне высказывания эта модель становится коммуникативно важным центром – эмфазой, кульминацией с точки зрения говорящего. Именно на этом компоненте как коммуникативном центре акцентирует внимание и выделительный оборот *ne … que.*

В следующем высказывании: *Ces anciens Templiers semblent former un beau vivier de sorciers, – reprit Poitiers* [2, с. 218] прилагательное *beau* как эпитет входит в «конфликт» с отрицательной семантикой *sorcier ('personne qu'on croit en relation avec le diable pour faire des maléfices'* [8, с. 943]), что способствует, в свою очередь, проявлению иронии или даже сарказма как отношения говорящего к сложившейся ситуации.

Сложность формирования вторичного значения состоит, прежде всего, в его зависимости от коммуникативно-прагматического пространства говорящего субъекта (личных ассоциаций, знаний, восприятия, интуиции, эмоций, а порой и настроения и т. д.). Именно поэтому, чем сложнее путь выявления ассоциативных связей, которые мотивируют семантику модели, тем выше их экспрессивность. Механизм формирования данных именных групп как бы повторяет этимологический акт номинации, но за основу берется субъективный (ассоциативный) выбор признака. Таким образом, усиливается роль говорящего субъекта, его коммуникативной установки.

Литература

1 Стрельцова, Т. А. Субъективно-оценочная значимость предложно-именных словосочетаний в современном французском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Т. А. Стрельцова. – Минск, 2001. – 154 с.

2 Druon, M. La louve de France/ M. Druon. – Paris: Livre de poche, 2014. – 259 p.

3 Colette. La vagabonde / Colette. – Paris: Livre de poche, 2005. – 189 p.

4 Колшанский, Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1980. – 149 с.

5 Ляпон, М. В. Смысловая структура сложного предложения и текст. К типологии внутритекстовых отношений / М. В. Ляпон. – М. : Наука, 1986. – 200 с.

6 Тарасова, А. Н. Категория эмфазы в современном французском языке : дис... д-ра филол. наук: 10.02.05 / А. Н. Тарасова. – М., 2005. – 184 с.

7 Maurois, A. Les roses de septembre / A. Maurois. – Paris: Livre de poche, 2011. – 143 p.

8 Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui. – Paris : Édition du Club France-Loisirs, 2007. – 1091 p.

УДК 796.015.62:796.015.52

А. Е. Клемин

СПОСОБЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВЕЛИЧИНЫ ТРЕНИРОВОЧНОГО ОТЯГОЩЕНИЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СИЛОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

В данной статье рассмотрены проблемы определения величины тренировочного отягощения при выполнении силовых упражнений. Проанализированы основные методики определения величины тренировочного отягощения, используемые во время тренировочного процесса пауэрлифтеров. Выявлена и обоснована необходимость разработки метода непрямого определения величины тренировочного отягощения. На основе проведенного пилотного исследования автором предлагается методика непрямого определения тренировочного отягощения, формируется база для дальнейшего анализа полученных результатов. Проблема, о которой идет речь, пока изучена мало, поэтому требует более тщательных исследований.

При подготовке спортсменов силовых видов спорта очень важным фактором является определение веса штанги, с которым необходимо работать атлету на тренировке. Определение веса тренировочного отягощения сильно зависит от метода расчета и различных параметров (объем нагрузки, ее интенсивность, подъемы максимальных и субмаксимальных весов и др.). Все это, так или иначе, влияют на результативность тренировочного процесса, а в итоге и на конечный результат атлета, показанный на соревнованиях. Существуют различные методы определения тренировочного отягощения. На практике пользуются методиками А. Н. Воробьева, Б. И. Шейко и др., рассчитывая процентные таблицы.

Процентные таблицы составляются относительно 1 ПМ (повторный максимум, максимальный вес, который атлет может поднять 1 раз) и КПШ (количество подъемов штанги). Предельный максимум определяют во время одной из тренировок, делая так называемые «проходки». КПШ удобно использовать для сравнения объема проделанной тренировочной работы. КПШ рассчитывается путем умножения количества подходов на количествоповторений в них.

А. С. Прилепин, в 60–70-х годах проанализировавший тренировки ведущих тяжелоатлетов, сделал предположение: для достижения необходимой интенсивности и объема тренировок нужно придерживаться подходо-повторной схемы-таблицы, чтобы оставаться в рамках наибольшего развития силы и скорости [1, с.155].

Таблица 1 – Количество повторений для различной интенсивности

% от 1ПМ	Повторений в подходе	Оптимальное КПШ	Диапазон КПШ
55–65	12–6	24	18–30
70–75	3–5	18	12–24
80–85	2–4	15	10–24
90+	1–2	7	4–10

Исходя из данных, приведенных в таблице веса, в 55–65 % используются для развития скорости, а не силы. С ними проводят легкие тренировки, с очень большой скоростью

подъема штанги. При работе с весами в 70–75 % уже включается высокий процент быстрых волокон. Тренировки, выполняемые с такими весами, называют средними.

Веса в 80–85 % от максимума гарантированно задействуют все доступные мышечные волокна и сильно нагружают как мышечную, так и нервную системы, оставляют после себя большое количество микротравм, дают наибольший прирост силы, но требуют довольно большого срока восстановления – 7–10 суток.

Веса более 90 % от ПМ дают очень большое количество микротравм и сверхсильную нагрузку на нервную систему и на весь организм в целом. С такими весами невозможно выполнить достаточно большой объем работы. Тренировки на 90 % и больших весах проводятся редко, т. к. при работе с максимальными и субмаксимальными весами велик риск получения травмы.

Проанализировав признанные методики определения тренировочной нагрузки, оптимальным методом Б. И. Шейко считает процентное соотношение от повторного максимума. Считается, что при тренировке с весом 50–80 % от 1 ПМ больше развиваются скоростные качества, с весом 80–95 % скоростно-силовые качества, а с весом более 95% от максимума – главным образом силовые [2, с. 28].

Дозирование отягощений в процентах от максимального веса:

- Предельное (100 %) – одно повторение (обозначается 1 ПМ);
- Околопредельное (90 – 95 %) – 2–3 повторения;
- Большое (85–90 %) – 4–7 повторений;
- Умеренно большое(80 – 85 %) – 8–12 повторений;
- Среднее (70–80 %) – 13–18 повторений;
- Малое (60–70 %) – 19–25 повторений;
- Очень малое – более 25 повторений.

Исходя из приведенных выше, в качестве примера, методик, можно сделать вывод, что основным способом определения тренировочного отягощения является метод процентного вычисления от общего количества подъемов штанги (КПШ) или повторного максимума (1 ПМ).

Мы предлагаем метод непрямого определения как максимального, так и тренировочного веса штанги, используя взаимосвязь между величиной рабочего отягощения и количеством повторений со штангой. Данный метод позволяет определить вес тренировочного отягощения с высокой точностью. В тоже время у атлета и его тренера появляется возможность определения максимального веса штанги без «проходки», что значительно снизит риск травмы в предсоревновательный и соревновательные периоды.

Подобные исследования для жима штанги лежа уже проводились Старченко В. Н. [3, с.117]. Установлено что в диапазоне от 1 до 12 повторений существует практически функциональная зависимость между максимальным результатом в этом упражнении, величиной рабочего отягощения и количеством повторений упражнения в одном подходе.

Максимальная сила в жиме штанги лежа вычисляется по формуле [4, с. 214]:

$$F_{max} = F_{раб}\,(0{,}969 + 0{,}03*n).$$

Например, спортсмен выжал лежа штангу весом 120 кг ($F_{раб}$) три раза подряд (n = 3), тогда его максимальная сила (F_{max}) в этом упражнении составляет:

$$F_{max} = 120 \cdot (0{,}969 + 0{,}03*3) = 127{,}1 \text{ кг}.$$

Непрямой способ тестирования максимальной силы очень удобен в условиях тренировочного занятия, поскольку он гармонично вписывается в тренировочный процесс и позволяет регулярно отслеживать динамику уровня максимальной подготовленности атлета в жиме штанги лежа (F_{max}), не нарушая его регулярными “прикидками”. В качестве прикидки выступает первый подход в данном упражнении.

Кроме того, зная значение F_{max} можно вычислить значение количества повторений ($n \leq 12$) этого упражнения при заданной величине рабочего отягощения ($F_{раб}$) по формуле:

$$n = (F_{max} / F_{раб} - 0{,}969)/0{,}03.$$

Например, спортсмен выжал лежа штангу весом 190 кг один раз (F_{max} = 190 кг). Тогда со штангой 150 кг он выполнит: n = (190/150 – 0,969)/0,03 = 10 повторений упражнения подряд.

Или наоборот,можно определить величину рабочего отягощения ($F_{раб}$) при заданном количестве повторений упражнения (n) по формуле:

$$F_{раб} = F_{max} /(0{,}969+0{,}03*n).$$

Например, спортсмен выжал лежа штангу весом 190 кг один раз (F_{max} = 190 кг). Тогда 10 повторений упражнения он выполнит со штангой весом:

$$F_{раб} = 190 /(0{,}969+0{,}03*10) = 149{,}72 \text{ кг}.$$

Нами сделана попытка установить подобную зависимость для приседаний со штангой.

В пилотном исследовании приняли участие 18 атлетов различного уровня подготовленности (от начинающих до мастеров спорта по пауэрлифтингу).

У спортсменов определялся максимальный результат в приседании со штангой. После отдыха продолжительностью 8 минут им предлагалось выполнить приседания со штангой монотонно убывающего веса. На одном занятии выполнялось по два подхода. Испытания прекращались, когда спортсмен выполнял 12 или более повторений в одном подходе. Усредненные результаты испытаний представлены в таблице и на рисунке.

Таблица 2 – Усредненные результаты исследования зависимости между величиной отягощения (в % от максимального) и количеством повторений в приседании со штангой

Количество повторений	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Вес штанги в % от максимального	100	96,1	94,7	91,4	89,1	86,4	83,2	80,9	79,2	79,1	77	76,3

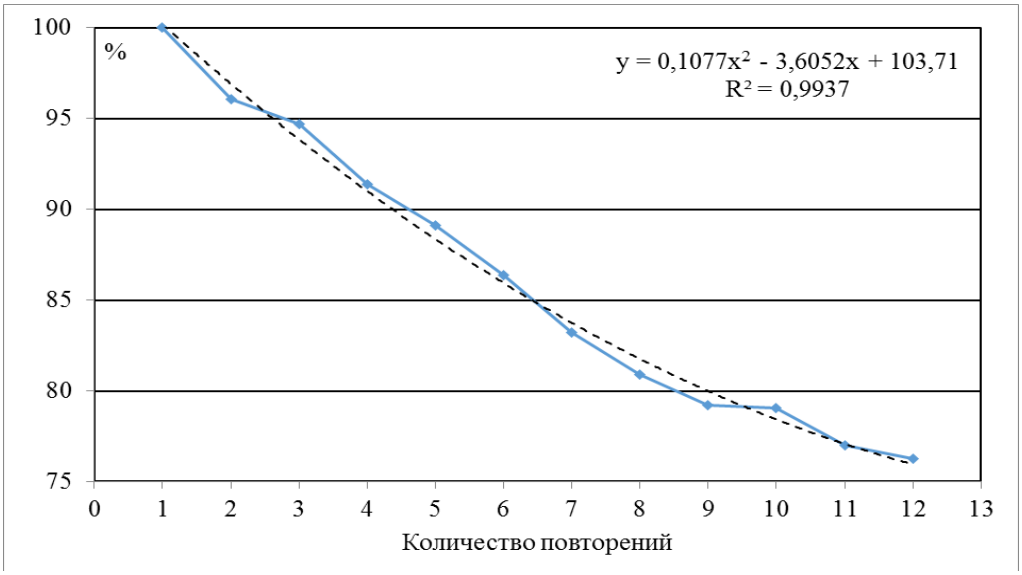


Рисунок – Зависимость между величиной отягощения (в % от максимального) и количеством повторений в приседании со штангой

Между величиной отягощения (в % от максимального) и количеством повторений в приседании со штангой установлена полиномиальная зависимость вида:

$$y = 0{,}107x^2 – 3{,}605x + 103{,}7.$$

Тогда $F_{раб}$ (в % от F_{max}) = $0{,}107n^2 - 3{,}605n + 103{,}7$.

Например, атлет присел со штангой весом 200 кг один раз (F_{max} = 200 кг). Тогда 10 повторений упражнения он выполнит со штангой весом:

$$F_{раб} \text{ (в \% от } F_{max}) = 0{,}107 \cdot 10^2 - 3{,}605 \cdot 10 + 103{,}7 = 10{,}7 - 36{,}05 + 103{,}7 = 77{,}9 \text{ \%},$$

или 155,8 кг.

Еще пример. Атлет присел со штангой 200 кг 5 раз. Нужно определить его максимальный результат в приседании со штангой. Это можно сделать с помощью уравнения:

$$F_{max} = F_{раб} / (0{,}107n^2 - 3{,}605n + 103{,}7) \cdot 100 =$$

$$= 00/(0{,}107 \cdot 5^2 - 3{,}605 \cdot 5 + 103{,}7) \cdot 100 = 2{,}264 \cdot 100 = 226{,}4 \text{ кг}.$$

Таким образом, максимальный результат этого атлета в приседании со штангой составит F_{max} = 226,4 кг.

Установленная нами математическая формула, описывающая зависимость между величиной отягощения (в % от максимального) и количеством повторений в приседании со штангой, позволяет разработать ориентировочные таблицы для непрямого определения максимального результата атлета в приседаниях со штангой по результату одного не максимального теста.

Проведенное нами пилотное исследование не претендует на полноту и универсальность, но может служить опорой и ориентиром для дальнейших исследований. В частности, предстоит увеличить количество участников экспериментальной деятельности хотя бы до 30, обеспечить однородность и репрезентативность выборки, учесть влияние веса тела атлетов на их результаты, поскольку атлет приседает не только со штангой, но и со значительной частью веса собственного тела.

Литература

1 Воробьев, А. Н. Тяжелая атлетика. Учебник для институтов ФК / А. Н. Воробьев. – Физкультура и спорт, 1981. – 256 с.

2 Шейко, Б. И. Пауэрлифтинг. От новичка до мастера / Б. И. Шейко, – М. : Медиа актиформула групп, 2013. – 560 с.

3 Старченко, В.Н. Определение величин тренировочных отягощений при занятиях силовыми упражнениями с юношами 15–17 лет / В. Н. Старченко // Управление тренировочным прцессом на основе индивидуальных особенностей юных спортсменов: тезисы докладов Всесоюзной научно–практической конференции. – Москва, 1991. – С.116–118.

4 Старчанка, У. М. Спартыўная метралогія: вучэбны дапаможнік / У. М. Старчанка. – Гомель: ГДУ імя Ф.Скарыны, 2012. – 283 с.

УДК 159.928.234-057.87:374.7

В. Ю. Климович

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена изучению особенностей эмоционального интеллекта обучающихся в учреждении дополнительного образования. В данной статье рассмотрены теоретические основы изучения эмоционального интеллекта. Проведено исследование особенностей эмоционального интеллекта обучающихся в учреждении дополнительного образования и представлены его результаты.

В современном обществе для успешной адаптации личность должна обладать развитым эмоциональным интеллектом, способностью понимать свои и чужие эмоции, а также управлять ими.

В теоретическом плане концепция эмоционального интеллекта отражает идею единства аффективных и интеллектуальных процессов. С точки зрения практики данная конструкция получила свое развитие в связи с исследованием успешности человека в различных сферах жизни и деятельности. Перспективность и обоснованность использования понятия эмоционального интеллекта показаны во множестве работ, выполненных в рамках различных отраслей психологии.

В психологии еще с начала XX в. велись поиски способностей, которые в отличие от традиционно выделяемого общего интеллекта связаны с социально-эмоциональной сферой психики. Ведущие специалисты в области психологии интеллекта, в том числе – социального интеллекта (Э. Торндайк, Ч. Спирмен, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк и др.) утверждали, что люди различаются по способности понимать других людей и управлять ими, действовать разумным образом в человеческих отношениях [1, с. 94].

Понятие эмоционального интеллекта появилось как реакция на частую неспособность традиционных тестов интеллекта предсказать успешность человека карьере и в жизни. Этому было найдено объяснение, состоявшее в том, что успешные люди способны к эффективному взаимодействию с другими людьми, основанному на эмоциональных связях, и к эффективному управлению своими собственными эмоциями, в то время как принятое понятие интеллекта не включало эти аспекты, и тесты интеллекта не оценивали эти способности [2, с.101].

Впервые обозначение коэффициент эмоциональности, по аналогии коэффициентом интеллекта – ввел в 1985 году клинический физиолог Р. Бар-Он. В 1990 году Дж. Мэйер и П. Саловей ввели понятие «эмоционального интеллекта». Вместе с Д. Гоулманом эти ученые составляют в исследованиях эмоционального интеллекта «тройку лидеров». Общее же количество ученых, которые занимаются исследованиями в этой области, весьма велико. Как и в случае со многими другими научными понятиями, ученые по-прежнему не могут сойтись во мнении о том, что же такое эмоциональный интеллект [3, с. 79].

По определению С. Дж. Стейна и Г. Бука, эмоциональный интеллект, в отличие от известного понятия интеллекта, «является способностью правильно истолковывать обстановку и оказывать на неё влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чём нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть обаятельным».

В своих исследованиях Е. Л. Яковлева определяет эмоциональный интеллект как способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний [2, с. 111].

Наиболее популярным подходом к развитию эмоционального интеллекта является смешанная модель Д. Гоулмана. В своей книге «Эмоциональный интеллект» Д. Гоулман представил данные исследований, согласно которым IQ в разных версиях влияет на успешность человека с вероятностью от 4 до 25 % [4, с. 183].

В 1990 году американские психологи Дж. Майер и П. Сэловей предложили свою модель эмоционального интеллекта, в которой они выделяют четыре взаимосвязанных между собой компонента:

- восприятие, оценка и выражение эмоций;
- использование эмоций для повышения эффективности мышления;
- понимание эмоций;
- управление эмоциями [5, с. 129].

В своих работах Д. В. Люсин писал, что трактовка эмоционального интеллекта как чисто когнитивной способности является неверной и предполагал, что способность к пониманию эмоций и управлению ими тесно связана с общей направленностью

личности на эмоциональную сферу, с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Поэтому, как отмечает автор, эмоциональный интеллект можно представить, как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками. Эмоциональный интеллект, по Д. В. Люсину, – это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности [6, с. 44].

В настоящее время существует потребность в дальнейшем исследовании феномена эмоционального интеллекта, его структуры, путей его развития, что сможет дать реальную возможность оптимизации взаимоотношений через более глубокое осознание эмоциональных процессов и состояний, возникающих между людьми в процессе межличностного взаимодействия. Развитие эмоционального интеллекта может рассматриваться как значимый фактор повышения психологической культуры общества в целом.

Таким образом, анализ теоретических работ вышеуказанных авторов позволяет определить эмоциональный интеллект как совокупность эмоционально-когнитивных способностей к социально-психологической адаптации личности. В структуру эмоционального интеллекта входят способности к осознанной регуляции эмоций, пониманию (осмыслению) эмоций, ассимиляции эмоций в мышлении, различению и выражению эмоций. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию. Люди с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, что обусловливает их более высокую адаптивность и эффективность в общении, они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими [7, с. 193].

В связи с вышеизложенным было проведено исследование эмоционального интеллекта у подростков на базе ГУО «Буда-Кошелевская детская школа искусств», ГУО «Средняя школа №1 г.Буда-Кошелево». Всего в исследовании приняло участие 120 человек, из них 60 подростков, занимающихся в школе искусств, и 60 – обучающихся в обычной средней общеобразовательной школе. Для достижения поставленной цели эмпирического исследования применялся психодиагностический метод – опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д. В. Люсина и диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл).

По результатам исследования опросника эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д. В. Люсина было выявлено, что у обучающихся в школе искусств по сравнению с учениками обычной общеобразовательной школы более выражен по шкалам «внутриличностный эмоциональный интеллект» (ВЭИ) – 48 %, межличностный эмоциональный интеллект» (МЭИ) – 47 %, «понимание своих эмоций» (ВП) – 60 %, и «управление своими эмоциями» (ВУ) – 44 %.

Это означает, что учащиеся школы искусств более высоко оценивают собственные способности к осознанию своих эмоций: их распознаванию, пониманию их причин и вербальному описанию эмоций, а также способности и потребности управлять своими эмоциями, вызывать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

По результатам диагностики «Эмоционального интеллекта» (Н. Холл) было выявлено, что в группе обучающихся в общеобразовательной школе в целом имеется средний уровень эмоционального интеллекта. У группы наблюдается высокий уровень развития такой характеристики эмоционального интеллекта как эмпатия, средний уровень эмоциональной осведомленности, умением управлять эмоциями и распознавать их. А также низкий уровень такой характеристики эмоционального интеллекта как самомотивация.

По итогам диагностики была составлена программа по развитию эмоционального интеллекта. В ходе реализации программы решались задачи развития способности осознавать, понимать, конструктивно выражать свои эмоции; распознавать чувства другого, соразмерять свое поведение с чувствами и интересами другого человека, развитие эмпатии и рефлексии.

Для определения достоверности значимых различий в выборке испытуемых был использован критерий Фишера (на уровне значимости при $p \leq 0,05$).

После коррекционной работы обучающиеся научились лучше понимать и осознавать свои чувства и эмоции, управлять ими и лучше понимать и осознавать чувства и эмоции других.

Литература

1 Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 111–131.

2 Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – М. : БХВ-Петербург, 2012. – 656 с.

3 Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – 2006 № 3. – С. 78–86.

4 Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : АСТ, 2008. – 514 с.

5 Давыдова, Ю. В. Особенности эмоционального интеллекта подростков / Ю. В. Давыдова // Вестник РУДН. – Серия : Психология и педагогика. – 2012. – № 2. – С. 92–100.

6 Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М: Институт психологии РАН, 2014. – С. 29–36.

7 Петренко, О. Л. Открытая школа С. Т. Шацкого / О. Л. Петренко // Дополнительное образование и воспитание. – 2009. – № 3. – С. 51–55.

УДК 316.622:316.627-057.38:614.8

В. С. Клиновая

ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ МЧС

В статье рассматриваются особенности использования механизмов психологической защиты сотрудниками МЧС Республики Беларусь в сравнении с другими мужчинами, чья профессия не связана с риском. Анализируются копинг-стратегии поведения у сотрудников МЧС Республики Беларусь, выделяются преобладающие, сравниваются с копинг-стратегиями, используемыми мужчинами – представителями иных профессий.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, механизмы психологической защиты.

Сотрудники МЧС относятся к лицам профессий экстремального профиля, чья деятельность связана с работой в тяжелых и опасных условиях, сопряженных с сильным психотравмирующим воздействием. Оно может быть, как однократным, так и постоянно повторяющимся, что требует адаптации к непрекращающемуся действию стрессоров, среди которых наиболее значительными являются явная и скрытая угроза жизни и здоровью, психофизическое перенапряжение, внезапность происходящих событий, информационная

перегрузка в условиях дефицита времени. В связи с этим остро встает вопрос о способах совладания с этими профессиональными стрессорами, так как неадаптивное поведение в таких случаях приводит к развитию профессионального «выгорания», нервно-психических и психосоматических нарушений, требующих психологической коррекции. [1].

Исследования совладающего поведения, начавшиеся во второй половине XX века в отечественной и зарубежной психологии, происходили практически одновременно. Совладающее поведение рассматривается как преодоление, основанное на эго-процессах, протекающих в личности человека. Предполагается, что человек, находясь в трудной жизненной ситуации, преодолевает его путем включения когнитивных, моральных, социальных и мотивационных структур личности в процесс совладания с проблемой.

В тоже время в зарубежной психологии А. Биллинг, Л. Пермен, К. Шулер. Р. Лазарус разрабатывались представления о копинге, как совладание со своим «Я» [2]. В отечественной психологии идеи Р. Лазаруса были положены в основу создания одной из теорий, рассматривающих проблему первопричиной появления копинг-стратегий у человека. В тоже время необходимо заметить, что проблемы копинга в отечественной психологии, трансформируются в идеи о совладеющим поведении, его сущности и значении употребляемого термина. Но значение этих двух понятий в отечественной и зарубежной психологии расходятся. Так, по мнению А. Л. Журавлева и ряда других авторов, основавших свои исследования на субъектном подходе: «Совладающее поведение – особый вид социального поведения человека, обеспечивающего и не разрушающего его здоровье и благополучие. Оно позволяет субъекту справиться со стрессом или жизненной ситуацией либо приспособиться к ней» [3]. При этом, по мнению тех же авторов: «Копинг поведение – это результат становления сознания и самосознания личности, оно сопряжено со зрелой картиной мира, помогает вписаться в общество, поскольку в существенной мере обусловлено социокультурными традициями» [4].

Механизмы совладания подразделяются на конструктивные (успешные, способствующие повышению уровня адаптации) и неконструктивные (неуспешные, затрудняющие адаптацию). Очень важно, чтобы сотрудники МЧС использовали конструктивные механизмы защитно-совладающего поведения, так как их работа напрямую связана с риском, колоссальной ответственностью и серьёзными физическими и эмоциональными нагрузками.

В нашем исследовании принимали участие 100 человек в возрасте от 27 до 35 лет. 50 мужчин являются работниками органов и подразделений МЧС, на данный момент проходящие заочное обучение в Гомельском филиале Университета гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Беларуси на 3–5 курсах. 50 мужчин являются представителями профессий, не связанных с риском (преподаватели, программисты, менеджеры различного звена, экономисты). В ходе исследования нами были использованы: методика Плутчика-Келлермана-Конте в адаптации У. Б. Клубова «Индекс жизненного стиля»; методика «Стратегии совладающего поведения» (ССП) Р. Лазаруса, в адаптации Л. И. Вассермана.

Результаты исследования механизмов психологической защиты и копинг-стратегии у сотрудников МЧС представлены на рисунках 1 и 2.

По результатам нашего исследования мы можем сделать вывод о том, что сотрудники МЧС в большей степени склонны использовать такие механизмы психологической защиты как вытеснение и рационализация, в то время как в другой группе мужчины различных профессий не обнаруживают явных предпочтений. Это значит, что мы обнаружили некую профессиональную специфику в защитном поведении сотрудников МЧС.

Статистически значимые различия между двумя выборками обнаружены в использовании *механизма вытеснение.* Можно сказать, что сотрудники МЧС в большей степени склонны использовать данный механизм психологической защиты, нежели мужчины, чья профессия никак не связана с риском.



Рисунок 1 – Механизмы психологической защиты у сотрудников МЧС



Рисунок 2 – Механизмы психологической защиты
у мужчин профессий, не связанных с риском

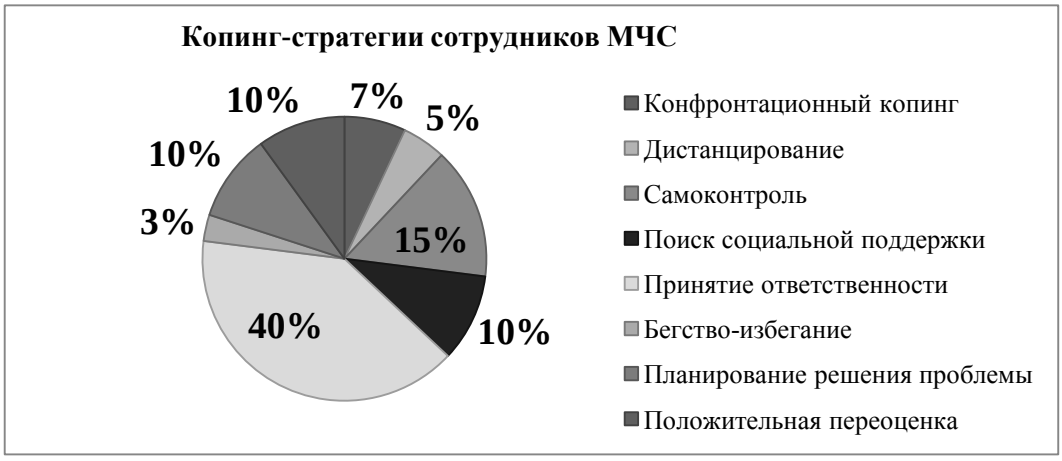


Рисунок 3 – Копинг-стратегии сотрудников МЧС

По результатам нашего исследования мы можем сделать вывод о том, что сотрудники МЧС в большей степени склонны использовать такие копинг-стратегии поведения, как принятие ответственности и самоконтроль. В другой группе мужчины различных профессий не обнаруживают явных предпочтений (рисунки 3, 4).

Нами выявлены достоверные различия по использованию (рисунки 3, 4) копинг-стратегии *«поиск социальной поддержки»* между сотрудниками МЧС и мужчинами, чья

профессия не связана с риском. Это значит, что сотрудники МЧС в меньшей степени склонны искать социальную поддержку в ситуации фрустрации, нежели мужчины других профессий. Это может быть связано с тем, что в процесс профессиональной деятельности у сотрудников МЧС вырабатываются иные системы ориентиров, норм и ценностей, в ситуации опасности они привыкли рассчитывать только на свои силы, поэтому обращение к социуму для них не так важно для того, чтобы принять решение в сложной ситуации.



Рисунок 4 – Копинг-стратегии у мужчин профессий, не связанных с риском

Также были обнаружены достоверные различия в копинг-стратегии *бегство-избегание*, что говорит нам о том, что сотрудники МЧС в меньшей степени используют данную стратегию. Данный результат во многом диктуется их профессиональными особенностями, должностными инструкциями, особенностями характера и другими личностными особенностями, которые позволили данным мужчинам выбрать эту профессию. Если при работе по другой специальности можно допустить такое совладание с конфликтной ситуацией, то в условиях кризисной ситуации сотрудники МЧС такого допустить не могут. В ситуации опасности, например, стратегия избегания будет наказана со стороны руководства. В целом, можно сказать, что сотрудники МЧС используют конструктивные копинг-стратегии и механизмы психологической защиты, что способствует успешному осуществлению профессиональной деятельности и повышению их стрессоустойчивости.

Литература

1 Алексанин, С. С. Теоретические основы и концепция медико-психологического сопровождения профессиональной деятельности спасателей МЧС России / С. С. Алексанин, В. Ю. Рыбников // Мед.-биол. и соц.-психол. проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2007. – №1. – С. 3–12.

2 Анцыферова, Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – №2. – С. 3–16.

3 Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. –1994. – № 1. – С. 3–18.

4 Анцыферова, Л. И. Личность с позиции динамического подхода защита / Л. И. Анцыферова // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь / отв. ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1990. – 183 с.

УДК 37.018.43:316.628-057.874

Е. М. Клюева

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Согласно последним исследованиям ученых выяснилось, что обучение на основе игры положительно влияет на мотивацию учащихся, вовлеченность в учебный процесс, умение решать проблемы. По сравнению с игровым обучением, геймификация является новой концепцией, в которой речь идет об использовании элементов игры в неигровом контексте. В данной статье представлены общие характеристики геймификации, основанные на анализе литературы, а также описание возможностей использования данного процесса для повышения мотивации учащихся.

Игры и элементы игры постепенно интегрируются в различные сферы жизни современного общества: политику, маркетинг, бизнес, образование. В 2017 году игровая индустрия заработала 108 миллиардов долларов, что намного больше, чем ВВП Украины, а прибыль рынка мобильных развлечений, в частности, составила 59 миллиардов долларов. Для сравнения, ВВП Беларуси – лишь 53 миллиарда долларов [1].

По словам Джесси Шелла, профессора Университета Карнеги-Меллона, в ближайшем будущем нас ждет так называемый «*gamepocalypse*», ситуация, в которой все в повседневной жизни станет геймифицированным, от физических упражнений до чистки зубов. Другими словами, электронная зубная щетка будет начислять баллы за сам факт чистки зубов, за продолжительность и периодичность данной гигиенической процедуры. Чем дольше и чаще человек чистит зубы – тем больше баллов он получит [2].

Как правило, геймификация используется как способ продвижения бизнеса или продукта. Тем не менее, роль геймификации в процессе обучения также возрастает, поскольку данный прием позволяет решить одну из основных проблем современного образования – отсутствие мотивации – посредством вовлечения учащихся в процесс обучения, используя их склонность к игре. Если учащиеся не мотивированы, они не освоят предмет в полной мере, однако с помощью геймификации возможно сделать так, чтобы ученики с удовольствием выполняли даже те задания, которые раньше казались им нудными и трудоемкими. Известно, что мотивация бывает внутренняя и внешняя. Внутренняя мотивация – это заинтересованность учащихся в учебном процессе, обусловленная внутренней необходимостью. Внешняя мотивация – это вовлеченность учащихся в учебный процесс, не связанная с его содержанием, а обусловленная внешними обстоятельствами. Основная цель геймификации – увеличение внутренней мотивации и вовлечение учащихся в учебную деятельность, однако в зависимости от того, насколько эффективно используется геймификация, она может как увеличить, так и уменьшить мотивацию [3].

В настоящее время учителям необходимо постоянно вносить изменения в методы обучения, для того чтобы у учеников было больше возможностей добиться успеха в учебе, и мотивация является одним из основных аспектов, который необходимо учитывать преподавателю при планировании уроков. Тем не менее, некоторым учащимся трудно усвоить материал, если он преподносится традиционным способом. Также им может быть трудно выполнить домашнее задание или подготовиться к уроку, особенно, когда усилия не только не вознаграждаются, но и заканчиваются плохой отметкой и, как следствие, порицанием со стороны учителей и родителей. Именно поэтому учителям необходимо проявлять больше творчества в разработке способов мотивирования учащихся. Игры являются мощным мотивационным инструментом, который находит отклик у всех учеников [4].

Внедрение игровых элементов в курс обучения с целью повышения мотивации учащихся может иметь разнообразные формы. В качестве способов реализации геймификации в обучении можно отметить бейджи и доски почета, которые обозначают достижение определенного уровня знаний и умений, необходимых для усвоения материала; начисление баллов за выполнение как обязательных, так и дополнительных заданий; награды и бонусы (подсказка на контрольной работе, возможность побыть учителем на уроке и т. д); создание личного профиля для каждого ученика (аватар). Кроме того, с целью отслеживания прогресса в изучении предмета, возможно создать рейтинговую таблицу, где учащиеся будут ранжированы на основе баллов, заработанных ими во время занятий, или шкалу-индикатор прогресса. Тем не менее, необходимо иметь в виду, что рейтинговые таблицы, размещенные во всеобщем доступе, порождают конкуренцию и, следовательно, должны быть использованы с осторожностью, так как подобная «прозрачность» может иметь негативное воздействие на учащихся, которые не любят соревноваться с другими либо чувствуют себя некомфортно зная, что остальные могут видеть их результаты. Кроме того, повышение мотивации возможно посредством использования лексики из видеоигр, например, задания можно назвать «миссиями», а промежуточные вопросы – «побочными квестами» [5].

Приведем примеры успешного геймифицирования учебного процесса. Школьный учитель Дэвид Хантер из Сиэтла разработал целую систему обучения, основанную на игровом сценарии. Он превратил книжку по географии в комикс про зомби, а учебный курс – в квест. Согласно «сюжету» действие происходит в мире зомби-апокалипсиса. Задача детей – просчитать безопасный маршрут, покинуть эпицентр скопления зомби, не стать добычей, создать человеческую колонию. Успех каждой «миссии» зависит от того, насколько хорошо школьники проходят тесты по миграции, видам рельефа, климату и прочим географическим разделам. Каждое задание, согласно канонам геймификации, ведет на новый «уровень» [6].

Канадский учитель физики Шон Янг разработал «Класскрафт» – платформу, которая превращает любой урок в игру и повысил успеваемость, превратив обучение в игровой процесс. Согласно концепции дети могут присоединиться к одной из трёх групп персонажей – воинов, магов или лекарей. Затем образовываются команды, и ученики могут получать особые способности в зависимости от того, персонажа какой группы они себе выбирают. Например, кто-то может есть прямо на уроке, кто-то может «телепортироваться» из класса во время занятия или получить дополнительное время для того, чтобы закончить какой-то тест. Идея состоит в том, чтобы благодаря игре мотивировать детей хорошо вести себя на уроке. Если они хотят быть более продвинутыми персонажами в игре, то им необходимо хорошо работать на уроке в реальной жизни.

Учитель при помощи правил определяет поведение, которое должны демонстрировать дети. Система в целом способствует тому, чтобы персонаж ученика становился сильнее день ото дня за счёт набора очков (хороших оценок).

Динамика командной игры в данном случае также очень важна, так как ученики могут не только набирать очки, но и терять их. Так, если кто-то ведет себя грубо или опоздал на урок, то это несёт негативные последствия для его персонажа. То есть события в реальной жизни влияют на ход игры. При этом система игры такова, что детям необходимо кооперироваться, чтобы выжить [7].

Таким образом, геймификация представляет собой такой способ подачи информации, который способствует лучшему усвоению, пониманию и быстрому запоминанию материала. Кроме того, наряду с вовлечением учащихся в процесс обучения и развитием познавательной деятельности, геймификация способствует повышению мотивации.

Литература

1 Никитин, И. Больше, чем ВВП Украины. Сколько заработала игровая индустрия в 2017 году / И. Никитин // Новое время. – 2018 г. – [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: https://nv.ua/techno/games/skolko-videoihry-zarabotali-v-2017-hodu-2449469.html. – Дата доступа: 02.04.2018.

2 Schell, J. Design Outside the Box Presentation / J. Shell. – DICE 2010. [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.youtube.com/watch?v=nG_PbHVW5cQ. – Date of access: 03.04.2018.

3 Sandusky, S. Gamification in Education [Electronic resource] / S. Sandusky. – University of Arizona, 2015. – Mode of access: https://arizona.openrepository.com/bitstream/handle/10150/556222/GamificationinEducation.pdf?sequence=1&isAllowed=y. – Date of access: 03.04.2018.

4 How To Gamify Your Classroom: 10 Specific Ideas To Get It Done [Electronic resource] – Mode of access: https://www.teachthought.com/pedagogy/how-to-gamify-your-classroom/. – Date of access: 03.04.2018.

5 Šćepanović, S. Gamification in higher education learning – state of the art, challenges and opportunities / S. Šćepanović, N. Žarić, T. Matijević // The Sixth International Conference on e-Learning – Belgrade, 2015 – [Electronic resource]. – Mode of access: http://econference.metropolitan.ac.rs/files/pdf/2015/23-Snezana-Scepanovic-Nada-Zaric-Tripo-Matijevic-Gamification-in-higher-education-learning-state-of-the-art-challenges-and-opportunities.pdf. – Date of access: 05.04.2018.

6 Храмкин, П. Геймифицируй это»: как превратить урок в игру [Электронный ресурс] / П. Храмкин. – 2014. – Режим доступа: https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool/. – Дата доступа: 02.04.2018.

7 Буренина, Е. Е. Геймификация как средство повышения мотивации при обучении биологии, химии, географии [Электронный ресурс] / Е. Е. Буренина. – Режим доступа: http://www.dpo-smolensk.ru/RUMO/UMO-pred_EMC/him-002.pdf. – Дата доступа: 02.04.2018.

УДК 159.923.2-053.67:159.942.2:364.624.4

А. В. Ковалева

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Статья посвящена описанию смысложизненных ориентаций юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества. Автором раскрываются актуальность и основные понятия исследования. В статье также представлены и описаны результаты эмпирического исследования уровня переживания одиночества в юношеском возрасте и смысложизненных ориентаций.

Проблема осмысленности жизни на протяжении многих лет находилась в центре внимания как в работах отечественных философов (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. Н. Ильин, С. Л. Франк, Е. Н. Трубецкой, В. В. Розанов) и психологов (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, Ф. Е. Василюк, В. А. Петровский, К. Абульханова-Славская, В. Столин, Д.. Леонтьев, А. Лурия, В. Ф. Петренко, А. Г. Асмолов, К. В. Субботский), так и в работах крупнейших представителей западной гуманистической психологии (Ж.-П. Сарт, И. Ялом Э. Гуссерль, К. Роджерс, М. Хайдеггер, В. Франкл, Дж. Бьюдженталь и др.).

Не менее разработанной, но по-прежнему актуальной остается проблема исследования переживания одиночества на этапе юношеского возраста. Изучению одиночества посвящены работы таких зарубежных и отечественных философов и психологов, как

К. Маркс, Ф. Ницше, Э. Фромм, С. Л. Франк, Р. Вейс, И. Ялом, В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Старовойтова, Г. М. Тихонов, И. С. Кон, О. Б. Долгинова, Н. Е. Покровский, Л. П. Гримак и др.

Проблема поиска смысла жизни является неотъемлемой составляющей становления личности. Именно в юношеском возрасте формируется устойчивая система ценностей и смыслов, посредством развития которой появляется направленность в будущее, становление мировоззренческих ориентиров и собственной жизненной позиции.

Под смысложизненными ориентациями мы понимаем целостную систему сознательных и избирательных связей, отражающих направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход [1, с.78].

Исследование проблемы переживания одиночества в юношеском возрасте носит также актуальный характер в связи с тем, что при переходе от детства к юности происходит становление самосознания, развитие познавательной и эмоциональной сферы личности, изменения системы взаимоотношений, с развитием рефлексии, усилением потребности в самопознании, принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки. Именно в этот период неудовлетворенность потребности во взаимоотношениях с другими людьми и связанное с этим острое переживание своего одиночества может стать причиной развития целого ряда отрицательных черт личности и особенностей поведения.

Молодые люди в целом проявляют более высокую уязвимость по отношению к одиночеству и большую склонность к нему, чем зрелые или пожилые люди. Одиночество в юности во многом определяется объективными условиями: стремлением жить отдельно от родителей (быть независимыми от них), изменениями социальных (в том числе и межличностных) отношений, переживаниями, связанными с поиском смысла своего существования, вступлением в новые условия, связанные с учебой или профессией [2, с. 118].

В наиболее общем виде одиночество можно определить как психическое состояние человека, отражающее переживание своей отдельности, не вовлеченности в связи с другими людьми, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, отсутствие удовлетворительных социальных отношений.

Особый интерес представляют показатели смысложизненных ориентаций юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества, так как в настоящее время данная проблема остается недостаточно изученной.

С целью изучения смысложизненных ориентаций юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества нами было проведено эмпирическое исследование. В эксперименте приняли участие 80 респондентов в возрасте 18–19 лет. Для выявления смысложизненных ориентаций юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества использовались следующие диагностические методики: методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона (Шкала одиночества UCLA) и методика смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.

Результаты исследования уровня субъективного ощущения одиночества юношами и девушками представлены на рисунке 1.

Анализ результатов, отраженных на рисунке 1, позволяет заключить следующее:

–высокий уровень субъективного ощущения одиночества имеют 45 % юношей и 55 % девушек – они характеризуются повышенным стремлением к одиночеству, повышенной тревожностью, социальной изоляцией, депрессивным состоянием, скукой;

–средний уровень субъективного ощущения одиночества имеют 48,8 % юношей и 32,5 % девушек – они характеризуются средним стремлением к одиночеству, средней тревожностью, средней социальной изоляцией, депрессивным состоянием и скукой;

–низкий уровень субъективного ощущения одиночества имеют 11,2 % юношей и 12,5 % девушек – характеризуются низким стремлением к одиночеству, оптимальной

тревожностью, отсутствием социальной изоляции, проявлений депрессивного состояния и скуки.

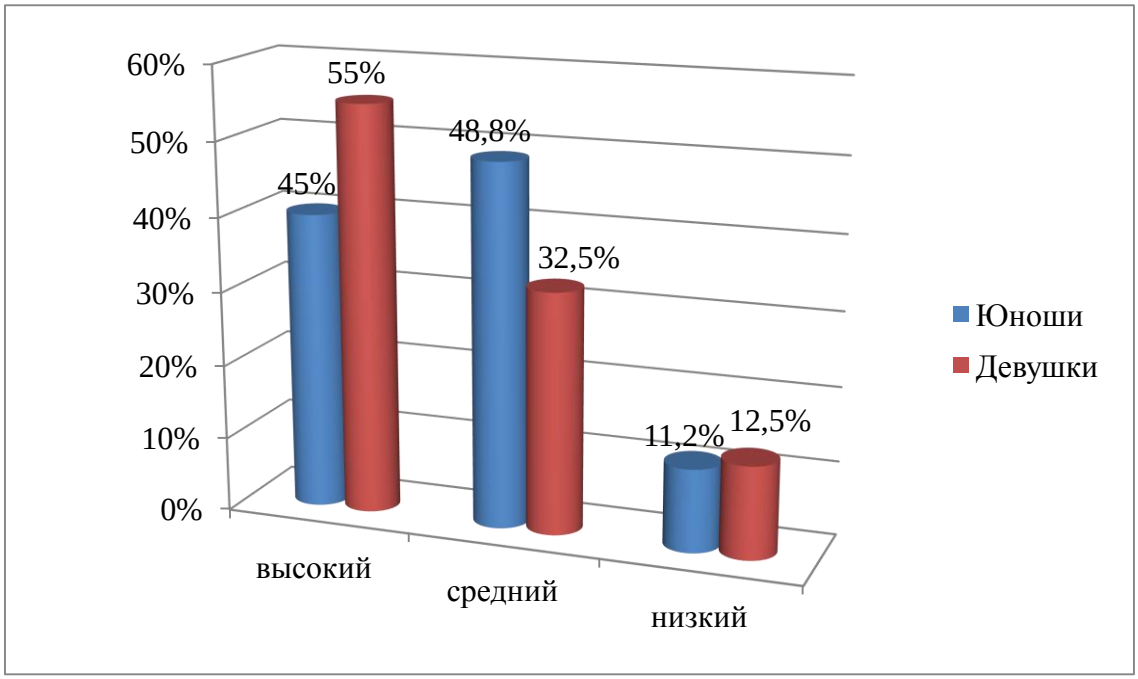


Рисунок 1 – Уровень субъективного ощущения одиночества юношей и девушек

Результаты исследования свидетельствуют о том, что, среди девушек преобладает высокий уровень субъективного ощущения одиночества, среди юношей преобладает средний уровень субъективного ощущения одиночества.

Далее с помощью критерия U-Манна-Уитни для оценки достоверных различий был проведен сравнительный анализ средних значений, полученных по уровню субъективного ощущения своего одиночества юношами и девушками.

Существуют достоверные различия в параметрах субъективного ощущения одиночества у юношей и девушек:

–для девушек более свойственно ощущение невыносимости одиночества, чем для юношей ($U = 168,5$ при $p \leq 0,05$);

–для девушек более свойственно чувствовать себя, будто никто действительно не понимает их, чем для юношей ($U = 82,5$ при $p \leq 0,05$);

–для девушек более свойственна неспособность раскрепощаться и общаться с теми, кто их окружает, чем для юношей ($U = 85$ при $p \leq 0,05$);

–для девушек более свойственно замечать существование людей вокруг себя, которые не интересуются их жизнью, чем для юношей ($U = 86,5$ при $p \leq 0,05$);

–для юношей более свойственно понимать, что им не к кому обратиться, чем для девушек ($U = 95$ при $p \leq 0,05$);

–для юношей более свойственно осознавать, что кто их окружает, не разделяют их интересы и идеи, чем для девушек ($U = 89,5$ при $p \leq 0,05$);

–для юношей более свойственно иметь поверхностные социальные отношения и связи, чем для девушек ($U = 94$ при $p \leq 0,05$).

В дальнейшем исследовании приняли участие 38 человек, у которых был выявлен высокий уровень субъективного ощущения одиночества. Среди них 16 юношей (45 %) и 22 девушки (55 %).

Результаты исследования смысложизненных ориентаций юношей и девушек представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Выраженность показателей смысложизненных ориентаций юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества

Шкалы	M (среднее значение)	σ (стандартное отклонение)	ранг
Цели жизни	19,50	5,17	2
Процесс жизни	16,18	3,86	4
Результативность жизни	20,58	3,69	1
Локус контроля – Я	18,45	4,05	3
Локус контроля – жизнь	15,32	5,39	5
Общий показатель осмысленности жизни	90,03		

Из таблицы 1 видно, в группе юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества смысложизненные ориентации в порядке убывания представлены следующим образом: 1 – результативность жизни, 2 – цели жизни, 3 – локус-контроля – Я, 4 – процесс жизни, 5 – локус-контроля – жизнь.

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет выявить следующее:

– средние баллы по шкале «Результативность жизни». Юноши и девушки с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества не удовлетворены самореализацией в полной мере. Эти юноши и девушки дают негативную или нейтральную оценку пройденного отрезка жизни, у них возникает ощущение того, что их жизни недостаточно продуктивна и осмысленна;

– низкие баллы по шкале «Цели в жизни». У юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества отмечается отсутствие в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу;

– низкие баллы по шкале «Локус контроля-Я». Юноши и девушки с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества не верят в свои силы контролировать события собственной жизни;

– низкие баллы по шкале «Процесс жизни» или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Юноши и девушки с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества воспринимают процесс своей жизни как неинтересный, эмоционально ненасыщенный и ненаполненный смыслом. У них отмечается неудовлетворенность своей жизнью в настоящем;

– низкие баллы по шкале «Локус контроля-жизнь». Юноши и девушки с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества не верят в управляемость жизнью. Для них характерны фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю; свобода иллюзорна; бессмысленно планировать что-либо на будущее.

Полученные результаты исследования указывают на несформированность смысложизненных ориентаций юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества, а также свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-развивающей программы.

Актуальным является дальнейшее исследование возможностей преодоления высокого уровня субъективного ощущения одиночества на этапе юношеского возраста.

Литература

1. Чудновский, В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В. Э. Чудновский. – Москва : МОДЭК, 2006. – 768 с.

2. Тихонов, Г. М Одиночество как тензионное состояние / Г. М. Тихонов // Мир психологии. – 2006. – №3. – С. 118–124.

УДК 316.37

Д. А. Копейкина

РОЛЬ ВОСПРИНИМАЕМОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ В ПРЕОДОЛЕНИИ СТРЕССОВЫХ И ТРУДНОРАЗРЕШИМЫХ СИТУАЦИЙ

Данная статья раскрывает роль социальной поддержки в жизни человека. Статья посвящена выявлению особенностей воспринимаемой социальной поддержки у студентов. Показаны уровни социальной поддержки со стороны семьи, друзей и близкого человека. Установлено, что наиболее выраженную социальную поддержку студенты получают со стороны значимых близких людей.

На протяжении всей жизни люди довольно часто сталкиваются с различными ситуациями, которые могут восприниматься им как яркие, эмоционально окрашенные, интересные, значимые, трагические. Некоторые из них являются поворотными в жизни человека.

Процесс адаптации человека при столкновениис какими-либо стрессовым событием в большей части зависит от особенностей построения и восприятия межличностных отношений. Улучшение межличностных отношений способствует развитию эмпатии, обладающей редуцирующим дисстресс воздействием. Одним из важных аспектов межличностного взаимодействия является социальная поддержка. Социальную поддержку можно рассматривать как различные формы поддержки, обеспечиваемые социальными сетями, которые помогают индивиду преодолеть жизненные трудности. В роли социальных сетей, оказывающих социальную поддержку, выступают семья, друзья, значимые люди.

Социальная поддержка удовлетворяет определенные потребности человека: в близости, доверии, защите, помощи, информации, разрядке, общении и пр. Для сохранения здоровой психики, полноценного личностного развития человек должен иметь постоянный и регулярный доступ к социальной поддержке, ему необходимо разделять с кем-то трудности и радости, испытывать удовлетворенность отношениями, построенными на основе взаимопонимания и взаимопомощи.

Социальная поддержка предоставляет человеку недостающие ресурсы, что существенно снижает ощущение незащищенности, беспомощности, чувство одиночества. Поддержка помогает человеку гармонично интегрироваться в общество, создает и укрепляет связи с другими людьми и группами, способствует повышению самооценки [1, с. 28].

Социальная поддержка имеет огромное значение прежде всего в отношениях между стрессовыми ситуациями и реакциями человека на них, предоставляя тем самым ему условия для формирования и развития эффективных ответов на различные стрессоры внешней и внутренней среды или обеспечивая его ресурсами для решения проблем. «Стресс-буферная» модель социальной поддержки имеет и слабые стороны, например, при низком уровне стресса она не позволяет обнаружить различия в степени влияния уровня социальной поддержки на проявления дистресса у человека. В то же время при высоком уровне стресса, согласно данной модели, слабая социальная поддержка определяет высокую степень дистресса. Кроме того, данная модель не позволяетучесть, что буферный эффект социальной поддержки проявляется не только в ситуации острого стресса, но и при длительном, хроническом стрессовом воздействии [2, с. 51].

Социальная поддержка, являясь «буфером», снижает патологические следствия стрессовых событий человека с помощью таких механизмов, как «переоценка стресса», предоставление большего диапазона решений проблемы, уменьшение значимости стрессора ,и поддержка здорового образа жизни.

Можно говорить о том, что люди имеющие высокий уровень социальной поддержки, будут испытывать гораздо меньше проблем с психосоматическим здоровьем независимо от воздействия стрессоров, нежели те, кто сталкивается с трудностями в восприятии и принятии социальной поддержки.

Таким образом, фактором неудачного преодоления стрессовых ситуаций является такое изменение в смысловой сфере личности, в результате которого событие, лишенное когнитивной переработки и не включенное в процесс осмысления, отделяясь от смысловой структуры личности, диссоциируется, превращаясь в автономное образование. Это позволяет индивиду на время отделить от себя негативную ситуацию, что обеспечивает психологическую защиту от внедрения в сознание опыта, не согласующегося с прежней системой оценок и грозящего крахом системе ценностей личности. Однако если негативный опыт не будет осмыслен с формированием ценностного отношения и включением его в более широкую временную перспективу, результатом может явиться «фиксация» на данной стрессовой ситуации.

В исследовании рассматривается вопрос о роли социальной поддержки.

Для изучения уровня воспринимаемой социальной поддержки была взята методика многомерная шкала восприятия социальной поддержки (MSPSS) в адаптации В. А Кузнецовой, Г. С. Пушкаревой, Е. И Ярославской.

Многомерная шкала восприятия социальной поддержки (MSPSS), предназначена для определения уровня социальной поддержки в клинических и социологических исследованиях.

Опросник MSPSS является лаконичным, удобным и простым в заполнении, содержит 12 вопросов с ранжированными вариантами ответа и предназначен для измерения восприятия индивидуумом социальной поддержки. Шкала MSPSS состоит из трех субшкал «Друзья» (вопросы 6, 7, 9 и 12) «Семья» (вопросы 3, 4, 8 и 11) и «Близкий человек» (вопросы 1, 2, 5 и 10).

Опросник MSPSS доказал свою надежность и эффективность во многих социологических и клинических исследованиях.

В исследовании добровольно приняли участие 68 студентов ГГУ им. Ф. Скорины. Из них студенты факультетов физического, биологического, психологии и педагогики и математического. Средний возраст опрошенных составил 19,5 лет. Среди всех опрошенных составили 19 юношей и 49 девушек.

Таблица 1 – Описательные характеристики данных, полученных методике MSPSS

	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее значение	Стандартное отклонение
«Друзья»	4	28	21,38	5,400
«Семья»	4	28	22,93	4,777
«Близкий человек»	4	28	23,16	5,107
Общий уровень поддержки	32	84	67,47	10,940

Показатели по методике MSPSS в изучаемой выборке варьировались от 4 до 28 баллов. При этом среднее арифметическое значение (М)по шкале «друзья» составило 21,38, со стандартным отклонением S = 5,400. По шкале «семья» (М) составило 22,93, при S = 4,777. По данным шкалы «близкий человек» было получено (М) 23,16, при S = 5,107. По шкале «Общий уровень поддержки» (М) составило 67,47, при S = 10,940. Данные представлены в таблице 1.

В результате исследования было установлено следующее:

В шкалу «Общий уровень поддержки / Социальной поддержки» вошли уровни: «Низкий» – 6 % выборов; «Средний» – 35,3 % выборов; «Высокий» – 58,7 % выборов.

Наибольший выбор был отмечен в шкалы «Семья», эту шкалу выбрали у 34,3 % испытуемых. В эту шкалу входят уровни уровни: «Низкий» – 3 % выборов; «Средний» – 24,9 % выборов; «Высокий» – 72,1 % выборов.

Среднее количество выборов было обнаружено в шкале «Близкий человек», ее выбрали 33,8 % испытуемых. В эту шкалу входят уровни: «Низкий» – 4,4 % выборов; «Средний» – 20,6 % выборов; «Высокий» – 75 % выборов.

Низкое количество выборов шкала «Друзья», которую выбрали 32,2 % испытуемых. В эту шкалу входят уровни: «Низкий» – 7,4 % выборов; «Средний» – 28 % выборов; «Высокий» – 64,6 % выборов.

Как показало исследование студенты больше всего получают поддержку со стороны «Близкого человека».

Социальная поддержка связана с психологическим благополучием, поскольку она несет в себе положительные эмоции, одобрение и стабильность в жизни. Социальная поддержка служит буфером при стрессе, придает уверенность и позволяет справляться с проблемами. Например, если социальная поддержка семьи, друзей, соседей оказывается полезна при психологических, физических или материальных трудностях, то она является фактором, снижающим негативные переживания, тем самым способствуя улучшению здоровья в физическом, социальном, интеллектуальном и духовном плане. Одним из важных аспектов межличностного взаимодействия является социальная поддержка. Единого определения термина не существует. Социальную поддержку можно рассматривать как различные формы поддержки, обеспечиваемые социальными сетями, которые помогают индивиду преодолеть жизненные трудности. В роли социальных сетей, оказывающих социальную поддержку, выступают семья, друзья, значимые люди.

Социальная поддержка относится к поддержке, источником которой являются стабильные социальные отношения. Поддержка, в основе которой лежат социальные и культурные системы, может быть основой успешной адаптации и совладания. Социальная поддержка связана с психологическим благополучием, поскольку она несет в себе положительные эмоции, одобрение и стабильность в жизни. Социальная поддержка служит буфером при стрессе, придает уверенность и позволяет справляться с проблемами. Так, если социальная поддержка семьи, друзей оказывается полезна при психологических, физических или материальных трудностях, то она является фактором, снижающим негативные переживания, тем самым способствуя улучшению здоровья в физическом, социальном, интеллектуальном и духовном плане.

Литература

1 Николаева, В. В. Влияние хронической болезни па психику / В. В. Николаева. − М., 1987. – 94 с.

2 Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и пре одоление / В. А. Бодров. − М.: ПЕР СЭ, 2006. – 65 с.

УДК 271.2-9-772"15"

Ю. Ю. Кораблёв

ПОПЫТКИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В КИЕВСКО-ГАЛИЦКОЙ МИТРОПОЛИИ НА ПРОТЯЖЕНИИ 16 ВЕКА

Статья посвящена попыткам проведения реформ в православной церкви Киевско-Галицкой митрополии на протяжении 16 в. Показаны заинтересованне стороны, программы изменений и конкретные меры, предпринятые для выхода церкви из кризиса. Сделан акцент на противоречиях, существовавших между сторонами, которые в конечном счёте привели к неудаче попыток реформирования церкви.

На протяжении 16 в. по нескольким направлениям предпринимались попытки реформирования православной церкви в ВКЛ и Польской короне. Например, собор православных епископов в 1509 г. номинально принял ряд мер по защите церковных интересов и оздоровлению институтов православной церкви.

Программа церковных реформ включала: 1) запрет на продажу церковных должностей при жизни действующих церковных чинов; 2) запрет на назначение духовенства в епархии без разрешения епископа; 3) запрет для кандидатов, которых собор считает “недостойными” на занятие церковных должностей, даже несмотря на поддержку короля; 4) переход места, находящегося в имении в ведение епископа, в случае если владелец имения не назначает служителя; 5) отлучение от церкви за захват церковной собственности; 6) совместную защиту от посягательств на решения собора, даже со стороны короля и великого князя; 7) собор объявлялся регулярным органом; 8) священники в случае нарушений, считались ответственными перед судом кафедральных клиросов [1, с. 92–93].

Несмотря на всю слабость соборных структур, они сохраняли значительный авторитет, который даже превосходил авторитет митрополита. Об этом можно говорить, основываясь на апелляциях королей и великих князей к собору в юридических вопросах, связанных с делами церкви. Например Сигизмунд I, распоряжался решить некоторые церковные проблемы через проведение епископского собора. В частности он поручил собору разобрать конфликт между мирянами и клиром, сложившийся в православной церкви, о чём король сообщал в послании Киевскому митрополиту 1546 г. [2, с. 3]. Однако довольно часто разбирательства между духовными лицами по внутрицерковным вопросам выносились ими же на решение государственных властей. Таким образом можно судить о минимальном авторитете церковных институтов в глазах самих иерархов. Такая практика только укореняла представление о православной церкви, как о недееспособной структуре, юрисдикция которой, свободно нарушалась государством, шляхтой и городскими корпорациями [3, с.94]. Собор, хотя и констатировал необходимость изменений, а после этого даже принял стройную программу реформ, её не удалось привести в жизнь. В итоге собор оставался на протяжении 16 в. авторитетной, но не дееспособной структурой.

В условиях кризиса и быстрого падения авторитета церкви в глазах паствы, восприняв идеи реформации, светские лица становятся проводниками церковных реформ. Сверху эту роль на себя берёт православная шляхта, снизу традиционные православные братства. Епископы при этом, стараются проводить свою, самостоятельную линию.

Показательный пример – фигура православного магната Константина Константиновича Острожского, крупного мецената и патрона православной церкви. В 1580 г. по его заказу Иваном Фёдоровым в Острог, издаётся библия на «русинском» языке [4]. Мировую известность получила так называемая Острожская академия, представлявшая из себя крупнейший центр образования и науки, связанный с православной церковью. Неоднозначно на положение церкви влияла привычка князя считать себя главой всей Киевской митрополии, однако он действительно играл исключительную роль в украинско-белорусском православии.

Более массовым и не менее влиятельным движением реформирования церкви, были братства. Братства появились ещё в средние века и были специфической формой организации православных мирян. Во многом они напоминали католические союзы мирян и точно также имели смешанный социальный состав [5, с. 56].

Особенным авторитетом пользовались Львовское и Виленское барства. Патриарх Иеремия II наделил их в 1588 г. правом на ставропигию – независимость от епископского суда и прямое подчинение патриарху. Они контролировали епископов, финансировали образовательные учреждения. Для выхода церкви из кризиса предлагали своеобразную «демократизацию» внутрицерковного управления [6, с. 322]. Крупные братства

курировали типографии, где издавалась религиозная, полемическая и пропагандистская литература, много изданий было напечатано в образовательных целях. Что характерно, будучи в сословном отношении горожанами, братчики вели скрупулёзную отчётность о работе типографий [7].

Попытки улучшить состояние Киевской митрополии предпринимались и самим Константинопольским патриархатом. Греческая церковь тогда была в плохом финансовом положении и искала поддержки в Московской и Киевской митрополиях. Благодаря таким связям греческие церковники были в курсе происходящего в Восточной Европе и внимательно следили за разными тенденциями в крупнейших православных митрополиях [1, с. 119–120].

Среди Константинопольских патриархов второй половины 16 в. выделялся Иеремейя II. Он боролся с симонией в православной греческой церкви, следил за назначениями на церковные посты, обратил внимание на литургические вопросы. Своей задачей патриарх видел восстановление патриаршей церкви и упорядочение внутренних связей между Константинополем и поместными церквями [1, с. 46–47].

В 1588–1589 гг. патриарх был в землях Киевской митрополии. Здесь он назначил новым митрополитом Михаила Рогозу и провёл в Вильно собор епископов. Патриарх представил своё посещение как визитацию, на что получил разрешение короля [8, с. 104–106]. Участие в жизни Киевской митрополии было особенно важно для Иеремеий II ввиду провозглашения в Московии собственного патриаршества и первого патриарха Иова.

Иеремейя II издаёт две грамоты. Первая даёт новому митрополиту полномочия защищать от лица патриарха Киевскую митрополию от любых вмешательств и посягательств на её внутренние дела со стороны других четырёх патриархов. При этом не упоминается о новом Московском патриархе [9, с. 27]. А во втором послании, по факту противоречащем первому, назначался патриарший экзарх – Кирилл Терлецкий, ограничивавший власть нового митрополита [10, с. 28].

Деятельность патриарха в Киевской митрополии не привела к существенным сдвигам, а лишь обнажила кризис и внесла сумятицу в жизнь здешней церкви. Братства получили поддержку вселенского патриарха, в итоге церковь оказалась в руках светских лиц почти полностью, это вызывало недовольство епископов. В сложившейся ситуации децентрализованного управления за реформирование церкви энергично берётся новый митрополит Михаил Рогоза. Совещание в Белзе и Брестские церковные соборы 1590–1594 гг. были призваны дать альтернативу действиям патриарха и братств со стороны епископата Киевской митрополии [8, с. 113].

На соборе 1590 г. были выдвинуты требования по восстановлению церковной структуры и единоначалия. Впервые в 16 в. была постановлена обязательная ежегодная организация православных соборов, присутствие на соборе было обязательно для епископов под страхом суровых митрополичьих санкций [11, с. 34]. Пересмотру подверглось также назначение священников и достоинство епископов, особенное внимание было уделено пресечению вынесения церковных вопросов на гражданские суды. Епископы обратились за подтверждением защиты церковных прав и привилегий от светских лиц к королю.

Собор стал ареной для столкновения интересов различных социальных групп, наметился поиск компромиссов и ситуативные альянсы сторон. При этом братства попрежнему относились к епископату в основном негативно. Власть епископов должна была вырасти благодаря решениям собора, а при низком авторитете и епископов это выглядело как посягательство на братства [12, с. 103–105]. Единства не было и среди самих епископов. Действия Михаила Рогозы и Мелетия Хрептовича по централизации церкви с опорой на светский патронат и братства вступали в противоречие со стремлением Кирилла Терлецкого и других к увеличению своей епископской власти.

На Брестском соборе группам удалось принять компромиссные решения, но Гедеон Балабан вынес церковные проблемы на светский суд и дискредитировал митрополита подложной грамотой патриарха [12, с.108].

На происходящее отреагировали светские патроны православной церкви и братства. На собор был доставлены их собственные предложения по реформе 1594 г. [13].

Размежевание епископов на сторонников Рогозы, выступавших за сотрудничество с шляхтой и братствами, и сторонников усиления личной епископской власти, с опорой на государство в лице Г. Балабана, К. Терлецкого и прочих, привело к торможению реформ. Авторитет Константинопольского патриарха, который служил одной из опор для Киевских митрополитов, был подорван действиями Гидеона Балобана [12, с.113].

Реформирование православной церкви, ставшее запоздалой реакцией на кризис Киевской митрополии в 16 в., натолкнулось на крайнюю поляризованность интересов в православной «русинской» общине Речи Посполитой. Несмотря на подъём уровня грамотности духовенства, принятие ряда мер по упорядочению церковных институтов, был не решен целый ряд стоявших перед Киевско-Галицкой митрополией вопросов. Ни одна из сторон не обладала достаточным авторитетом для решения конфликта в свою пользу, а поиск компромиссных решений был прекращён. Высшие духовные чины в итоге вывели внутрицерковные дела на арбитраж королевской власти, тем самым нивелировав имевшиеся подвижки. Далее события развивались стремительно и завершились Брестской унией.

Литература

1 Гудзяк, Б. Криза і реформа: Київська митрополія, Царгородьский патріархат і генеза Берестейської унії / Б. Ґудзяк. – Львів: Інстітут історії церкви Львівської богословської академії, 2000. – 426 с.

2 1546 февраля 13. Королевская грамота Киевскому митрополиту Макарию. // Акты, относящиеся к истории Западной России, собранные и изданные Археографической комиссией. – Т. 3, № 3. – Спб.: Тип. Э. Праца, 1848. – с. 3

3 Гісторыя Беларусі: у 2 ч. Ч. 1: Са старажытных часоў да кан. XVIII ст.: курс лекцый / І. П. Крэнь, І. І. Коўкель, С. В. Марозава [і інш.]. – Мінск.: РІВШ БДУ, 2000. – 656 с.

4 Кораблев Ю. Ю., Паркалов А. Л. Деятельность князя Константина Константиновича Острожского в интересах православного населения Речи Посполитой. // Европа: актуальные проблемы этнокультуры. История и культура Беларуси: материалы IX междунар. науч.-теорет. конф., Минск, 10–11 ноября 2016 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: А. В. Касович (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2016. – 140 с.

5 Лукашова, С. С. Миряне и Церковь: религиозные братства киевской митрополии в конце XVI в. / С. С. Лукашова. – М. : Институт славяноведения, 2006, – 318 с.

6 Чистович, И. А. Очерк истории западнорусской церкви. Ч. 2 / [Соч.] И. А. Чистовича. – СПб.: тип. Департамента уделов, 1884. – [2], IV, 419 с.

7 Записи, относящиеся к типографии львовского Ставропигийского братства с 1662–1723 гг. // Архив Юго-Западной России: Часть 1. Том XII. – Киев: Университетская типография, 1904. – с. 353.

8 Дмитриев, М. В. Между Римом и Царьградом. Генезис Брестской церковной унии 1595–1596 гг. / М. В. Дмитриев. – М. : Издательство МГУ, 2003. – 305 с.

9 1 и 6 августа. Грамота Константинопольского патриарха Иеремии Киевскому митрополиту Михаилу, и Луцкому епископу Кириллу Терлецкому // Акты, относящиеся к истории Западной России, собранные и изданные Археографической комиссией. В 5 Т. – Т.4. 1588–1632. Санкт-Петербург: Типография Эдуарда Праца, 1851. – с. 27.

10 14 августа 1589 г. Грамота Константинопольского патриарха Иеремеий Русско-Литовскому православному духовенству // Акты, относящиеся к истории Западной

России, собранные и изданные Археографической комиссией. в 5 т. Т. 4. – 1588–1632. Санкт-Петербург: Типография Эдуарда Праца, 1851. – 28 с.

11 20 Июня. Деяние Собора Литовско-Русских православных епископов, бывшего в Бресте Литовском. // Акты, относящиеся к истории Западной России, собранные и изданные Археографической комиссией. в 5 т. – Т.4. 1588–1632. Санкт-Петербург: Типография Эдуарда Праца, 1851. – 34 с.

12 Флоря, Б.Н. Епископы, православная знать и братства. Вопрос о реформе церкви в последние десятилетия XVI в. // Дмитриев, М. В., Флоря, Б. Н., Яковенко, С. Г. Брестская уния 1596 г. и общественно-политическая борьба на Украине и в Белоруссии в кон. 16 – нач. 17 в. в 2 частях, часть 1: Брестская уния 1596 г.: Исторические причины. / М. : Издательство "Индрик", 1996. – 230 с. – С.105–117.

13 1594 года. Инструкция послам, отправляющимся на Брестский духовный собор, имеющий быть 24 июня 1594 года // Архив Юго-западной России, издаваемый временной комиссией для разбора древних актов. Киев. 1859–1911 Часть 1. Том X.– Киев: Акц. Об. печ. и изд. дела Н. Т. Корчак-Новицкого; 1904 – 497 с.

УДК 94:327(4-15)“14/.17”

Ю. П. Котляров

ПОЛИТИКА ПОСЛЕДНИХ МАГИСТРОВ ТЕВТОНСКОГО ОРДЕНА И ЕГО ТРАНСФОРМАЦИЯ В ПРУССКОЕ ГЕРЦОГСТВО

После подписания первого Торуньского мира 1 февраля 1411 года Тевтонский орден из важного военно-политического игрока в Прибалтике фактически отходит на второй план. Государство Тевтонского ордена под руководством избранных великим капитулом гроссмейстеров на протяжении первой половины XV века, не успев оправиться от тяжелейшего поражения под Грюнвальдом в 1410 году, продолжало вести агрессивную внешнюю политику. Потерпев поражения в конфликтах, начало которым положил великий магистр Генрих фон Плауэн и его продолжатели Михаэль Кюхмайстер и Пауль фон Русдорф в 1414, 1422, 1431–1437 годах, положение государства и его престиж только ухудшились. В ходе же Тринадцатилетней войны (1454–1466 гг.) по условиям второго Торуньского мира орден потерял территорию Данцигского Поморья вместе с этим крупным торговым центром, а также стал вассалом польского короля, что еще более усугубило экономическое и политическое состояние ордена.

Начало больших перемен в ордене связано с избранным в 1489 году на пост великого магистра Ганса фон Тифена. Сам магистр отлично знал о внутренних проблемах в ордене, ведь до получения высшей должности в ордене был комтуром замка Бранденбург, а позднее в 80-х годах XV представлял орден во дворах европейских монархов. Ордену по-прежнему не удавалось освободиться от власти Польши: все попытки, предпринимавшиеся последними великими магистрами, оказались тщетными. Поэтому дать вассальную присягу польскому королю Казимиру IV всё же пришлось. Новый век был веком сословной и королевской власти. Орден рассчитывал установить более тесные связи с одним из наиболее значительных правящих домов в надежде на его покровительство и помощь. И именно благодаря опыту и связям с германскими правящими династиями Гансу фон Тифену удалось незадолго до смерти повлиять на выбор следующего великого магистра.

В 1497 году король Польши Ян I предпринял военную кампанию против молдавского князя, во время которой вспомогательный контингент ордена как вассала Польши под командованием магистра участвовал в военном походе [1].

В 1498 году, во время возвращения из похода, умирает великий магистр Иоганн фон Тифен. После чего орденское посольство предложило Фридриху Саксонскому, представителю династии Веттинов занять вакантную должность великого магистра. 29 сентября 1498 года в Кёнигсберге Фридрих Саксонский вступил в орден и одновременно был избран новым великим магистром Тевтонского ордена.

Его избрание имело свои особенности по сравнению с предыдущими магистрами ордена. Доходы, которые он получал от орденской администрации в Пруссии и Германии, строго регламентировались; другим высшим должностным лицам ордена и братьям мало на что приходилось рассчитывать [2].

Некоторое время Фридриху Саксонскому удавалось уклониться от принесения вассальной присяги польскому королю, благодаря постоянным апелляциям к другому своему сюзерену – императору Священной Римской империи Максимилиану I, а также благодаря частой смене монархов на польском троне.

Ситуация задержки принесения вассальной присяги вынуждало Польское королевство в 1498–1501 годах грозить войной Тевтонскому государству. В 1501 году польский король расположил свои войска на границе с Пруссией, угрожая открытой интервенцией. Только смерть Яна I Ольбрахта (польского монарха) в июне 1501 года спасла Тевтонский орден от новой войны с Польшей. [1]

Однако за верховного магистра ордена заступился Максимилиан Габсбург, который официально ввел запрет на присягу польскому королю Яну Ольбрахту. Под давлением нового монарха польской короны Фридрих Саксонский вынужден был уехать в Саксонию, где проводил переговоры с императором Священной Римской Империи для противодействия Ягеллонам, противникам Габсбургов в регионе Центральной Европы.

В 1510 году Фридрих Саксонский скончался. Он пользовался поддержкой германских князей, и императора Максимилиана который защищал его от присяги польскому королю. В результате, начиная с 1466 года, Фридрих Саксонский стал первым великим магистром, которому удалось избежать вассальной клятвы. Именно этот магистр и является связующим звеном между началом перехода к новой форме государственности положенной Гансом фон Тифеном и её завершения следующим и последним верховным магистром Тевтонского ордена Альбрехтом Бранденбургским.

На пост нового главы государства был выбран германский князь, в продолжение политики укрепления связей с немецкими феодалами. Им и стал Альбрехт Бранденбурский, молодой дворянин, получивший церковное образование. Маршал ордена в письме гросскомтуру Симону фон Драэ так характеризует его: “В столь молодые лета, хвала Господу, щедро одарен он любовью, благоразумием, достоинством, хорошими манерами и прочим, что украшает человека”. [2]

Уже через месяц после своего избрания в послании к императору Максимилиану I и к светским и духовным правителям он изложил свое видение задач великого магистра. Он напомнил, что Польша угрожает землям ордена, и «всякого, кто говорит по-немецки, сие не может не печалить». Это очередной раз доказывает желание заручится более весомой поддержкой в среде немецкого дворянства.

Сначала Альбрехту без особого труда удавалось оттягивать церемонию принесения присяги, поскольку польско-литовскому государству угрожала Москва, и все его силы были сосредоточены на востоке. Поэтому великий магистр видел в Москве своего союзника и намеревался с ее помощью противостоять притязаниям ближайшего соседа. Эта политическая комбинация тотчас же переросла в широкомасштабную систему противостояния Ягеллонам, которая, кроме ордена, должна была включать в себя императора, Саксонию, Бранденбург, Данию и Москву.

В 1522–1525 году великий магистр отправляется в Германию, где посещает Силезию, Саксонию и Бранденбург, вероятно, целью этой поездки было ознакомление с

происходившими тогда на фоне реформации событиями. Так же от лица ордена принимает участие заседаниях рейсхстага в Нюрнберге 1522 года [1].

В том же году произошла встреча с нюрнбергским реформатором Осиандером. Вероятно тогда магистр, как и многие в орденском капитуле начали склоняться в сторону реформации.

Один из самых известных реформаторов Лютер изложил свое отношение к Немецкому ордену в послании "К господам Немецкого ордена, о том, что надлежит им избегать ложного целомудрия и стремиться лишь к истинному целомудрию в супружеской жизни". Он предлагал отменить целибат и секуляризовать орденское государство, а братьев назначить на светские должности; так они могли бы "с христианским смыслом и с одобрения подданных" сохранить во владении Пруссию [1].

В то же время и в немецких баллеях, и в Ливонском ордене магистры добивались передачи им суверенных прав на протяжении XV века, в итоге, немецкие земли фактически отпали, оставшись лишь вассалами императора, а Ливония же вовсе проводила самостоятельную политику [4].

10 марта 1517 года в Москве был заключён русско-тевтонский союзный договор. Василий III обязался передать Альбрехту денежные средства для найма 10 000 пехотинцев и 2 000 всадников, после чего они должны совместно атаковать Польшу и Великое княжество. Великий князь московский брал Тевтонский орден под свою защиту, о чём не преминул сообщить королю Франции Франциску I.

Однако Польское королевство под руководством Сигизмунда Старого развязало очередную войну, опасаясь территориальных притязаний Тевтонского ордена на свои западные Данцигские земли. Начавшийся в 1519 году военный конфликт, ввиду полной неготовности ордена к войне был окончен фактически без боевых действий 8 апреля 1525 года [5].

9 апреля представители сословий Пруссии дали свое согласие на заключение мирного договора. До присяги главному политическому оппоненту ордена, Польскому королевству, Альбрехт пытался уговорить немецкого императора на присуждении прусских земель в его собственность и утверждение его как правителя светского герцогства. Однако переговоры не увенчались успехом, и попытки ориентации на Священную Римскую Империю не удались, ведь угроза от соседей ордена сохранялась и решение проблемы необходимо уже сейчас.

Единственным выходом в сложившейся ситуации была вассальная присяга Польскому королю и реформы внутреннего устройства государства, ввиду давних внутриполитических проблем.

10 апреля Альбрехт Бранденбургский принес присягу польскому королю. Один из братьев-рыцарей ордена, покинувший страну после того, как там восторжествовала реформация и Пруссия была отделена от Немецкого ордена, весьма точно описал сцену на рыночной площади в Кракове: "В Кракове на площади поставлен был богато украшенный трон, и сидел там король Польши во всем своем величии, и пришел великий магистр, облаченный в магистерское платье с гербом, и подошел к трону, где сидел король, и упал перед ним на колени. Был он тотчас же поднят и снял с себя орденское одеяние и платье с гербом, и дал ему король иное платье и иное знамя. И принял он прусские земли ордена в лен, и взял маркграф Георг знамя, которое дал король. И дал король великому магистру новый герб, и получил он также титул герцога Прусского и право сидеть рядом с королем" [1].

Вышеописанные внутренние проблемы, крупные и сильные соседи, а также серьезные военные поражения вкупе с малым людским ресурсом и неимением денежных средств в казне послужили причиной реорганизации внутренней структуры и фактическим концом истории орденского государства [3].

Таким образом, Тевтонский орден как государственное образование благодаря секуляризации и созданию светских государств сменили герцогство Пруссия (с 1525 года) и образованное тем же путём герцогство Курляндия (с 1561 года). Сам же военно-монашеский орден на территории Германии постепенно трансформировался в обычный монашеский, который сохранился до наших дней.

Литература

1 Бокман Хартмут. Немецкий орден: Двенадцать глав из его истории / пер. с нем. В. И. Матузовой – М. : Ладомир, 2004. – 280 с.

2 Тевтонский орден // История Европы : Эпоха возрождения / И. А. Алябьева, А. Н. Бадов, И.Евойнич и др. – Харвест, 2000.

3 Яцук, А. А. Кризис государства Тевтонского ордена в 20–40-е годы 15 века. А. А. Яцук / Творчество молодых: сб. науч. работ студентов и аспирантов ГГУ им. Ф. Скорины в 2 ч. Ч. 2. /. – 2013.

4 Юрий Котляров. Политические отношения и военные кофликты 1411–1435 годов между ВКЛ и Тевтонским орденом. Государства Центральной и Восточной Европы в исторической перспективе: сб. научн. ст по мат. II Междунар. научн. конф., Пинск 24–25 ноября 2017 г. : в 2 ч. / Полес. гос. ун-т ; под ред. Р. Б. Гагуа. – Пинск : ПолесГУ, 2017. – Вып. 2. – Ч. 2. – 277 с.

5 Восточная Пруссия: с древнейших времен до конца второй мировой войны : научное издание : историч. очерки, документы, материалы. – Калининград : Книжное издательство, 1996.

УДК 811.111’373.612.2’42:659.1

В. В. Котова

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ

В данной статье рассматривается понятие метафоризации рекламного текста как средство языковой манипуляции и воздействия на предпочтения потенциальных покупателей. Автор выделяет наиболее частотные метафоры в отдельные группы, определяя их потенциал в активизации скрытых смыслов и ассоциативных связей лексических единиц в сознании реципиента.

Основным средством воздействия и манипуляции в современных англоязычных рекламных слоганах является прием метафоризации. Этот прием заключается в скрытом сравнении двух предметов или понятий на основе определенного сходства между ними – реального или вымышленного [1, с. 125]. Метафора в рекламе дает возможность понимания одних объектов через свойства и качества других. Она направлена на формирование оригинального рекламного образа и ненавязчивое привнесение какой-либо оценки в текст. По этой причине многие рекламодатели рассматривают метафору как источник скрытой информации [2, с. 102].

Использование метафоры в рекламном слогане позволяет автору сделать рекламный текст экспрессивным и выразительным, привлекая таким образом внимание потенциального покупателя. Метафора выполняет когнитивно-прагматическую функцию, являясь эффективным инструментом воздействия на сознание адресата.

Главным преимуществом метафоры в рекламном слогане является принцип языковой экономии, исключительно важный в рекламном дискурсе [3, с.76]. Именно

в рекламе метафора полностью удовлетворяет требованию рекламного текста – в лаконичном высказывании заключается информативно емкое содержание.

Ввиду того, что рекламные тексты можно отнести к особой сфере использования языка со специфическими целями и лингвистическими средствами, употребление метафоры в рекламном слогане соответственно имеет свои особенности.

Структурно метафоры в рекламном слогане представлены в виде конструкции *«A» is «B».*

Например*: Is your film as good as Gold?* (реклама фотопленки *Kodak Gold*).

Film (A) is gold (B)

Компания *Kodak* стремится сравнить свою продукцию с драгоценным металлом, тем самым метафорично показывает ценность своего продукта.

My life – my card (реклама финансовой компании *American Express*).

life (A) is card (B)

American Express – американская финансовая компания, всемирно известная своими кредитными и платежными картами. В рекламном слогане *«My life – my card»* продукт компании (кредитная/платежная карта) отображает значимость и необходимость использования кредитной карты.

С содержательной точки зрения среди используемых метафор выделяются следующие группы:

1. Метафоры «организма». Такие метафоры имеют в своем составе такие слова, как «life», «health». Эти метафоры особенно часто встречаются в рекламе косметики, продуктов питания, парфюмерии, лекарств. Например:

Pure Life (реклама чистой воды компании *Nestle*).

Воздействующая функция слогана компании *Nestle* заключается в убеждении, что, приобретая продукцию этой компании, потребитель обеспечивает себя чистым продуктом.

Health in every drop (реклама сока *Tropicana Pure Premium*).

Используя данный рекламный слоган, производитель заявляет о натуральном составе сока. Рекламный плакат визуализирует слоган и заявляет не только о пользе рекламируемого товара, но и дает образ того, каким может стать потребитель, пользующийся рекламируемым товаром – активным, здоровым и спортивным.

2. «Архитектурные» метафоры, которые образуются с использованием слов «home», «window», «construction», «base».

The architects of time (реклама часов *Longines*).

Любому человеку хотелось бы уметь идеально продумывать свой график, чтобы успевать сделать больше за меньший период времени, метафора «строители времени» воздействует на читателя обещанием помочь эффективно спланировать свое время.

3. «Транспортные» метафоры, содержащие в себе слова «way», «step», «move», «journey», «travel». Данный вид достаточно широко распространен в рекламе различных товаров и услуг.

Life is a journey, travel it well (реклама американской авиакомпании *United Airlines*).

Жизнь – это путешествие, гласит рекламный слоган американской компании *United Airlines.* Воздействующая функция такой метафоры заключается в предоставлении возможности наполнить жизнь поездками, путешествуя с компанией *United Airlines.*

The best way to use your sense of smell is to allow your senses to travel (реклама туристической компании *Grupo Boticario*).

В приведенном примере центром метафоры является слово *«to travel».* В данном контексте автор рекламы сравнивает ощущение от аромата с путешествием чувств. Посредством данного аромата, человек «отправится» в страну его происхождения, которая удивит своими цветочными садами и неизведанными тропинками. Таким образом, рекламодателю удается передать идею насыщенности аромата [4, с. 96].

4. «Сенсорные» метафоры. Метафоры этого типа имеют в своем составе такие слова, как «taste», «flavor», «smell», «touch».

A taste of paradise (реклама шоколадного батончика *Bounty*).

Лексема «paradise» означает «a place or condition of great happiness where everything is exactly as you would like it to be». Использование данной лексемы в метафоре *A taste of paradise* имеет положительное значение, предполагая блаженство вкуса, наслаждения.

Touch of Scent (реклама стирального порошка *Tide*).

В приведенном примере слово «прикосновение» употреблено метафорически. Используя данную метафору, рекламодатель обращает внимание потребителя на качество рекламируемого продукта – приятный запах и способность делать белье мягким и приятным на ощупь.

5. «Магические» метафоры, использующие слова «magic», «fairy tale», «theurgy», создают соответствующую атмосферу вокруг рекламируемого товара или услуги. Обычно «магические» метафоры встречаются в рекламных слоганах накануне праздников. Именно данные метафоры наиболее приближены к осуществлению одной из главных функций метафор: созданию символической реальности, при освоении которой человек нередко может пережить то, чего он еще по самым разным причинам не ощущал в обычной жизни.

Bulgaria – magic lives here (реклама туристической компании).

Рекламный слоган *'Болгария – магия живет здесь'* метафорично раскрывает волшебные природные и культурные богатства страны, тем самым очаровывая и приглашая гостей.

6. Метафора «борьбы» и ее воздействующий потенциал в предложении потребителю быстрого и эффективного способа решения имеющейся у него проблемы.

You can't hit pain much harder (реклама лекарственного средства *Paramol*);

Power to hit pain where it hurts (реклама лекарственного средства *Solpadeine*).

В приведенных выше слоганах лексема «hit» в сочетании с лексемой «pain» выражает основную цель рекламируемого товара – незамедлительное и эффективное решение проблемы.

Как видим, метафоры способствуют лучшему восприятию информации и формированию заинтересованности в рекламируемом товаре. Кроме того, при восприятии метафоры создается ряд определенных ассоциаций и срабатывают психологические механизмы, которые осуществляют связь между сознанием и подсознанием [5, с. 97], что позволяет рекламодателям формировать убеждения потенциальных покупателей в определенном направлении. Таким образом, функционирующая в рекламном слогане метафора является одним из самых эффективных средств воздействия на потенциальных покупателей.

Литература

1 Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1995. – 316 с.

2 Бессарабова, Н. Д. Метафора как языковое явление / Н. Д. Бессарабова. – М. : Изд-во МГУ, 2007. – 200 с.

3 Терских, М. В. Поликодовые механизмы метафоризации в рекламе / М. В. Терских. – М. : Изд-во Вестник, 2012. – 172 с.

4 Lakoff, G. Metaphors we live by / G. Lakoff. – London: The university of Chicago press, 2003. – 276 p.

5 Терских, М. В. Специфика метафоризации в современном рекламном дискурсе / М. В. Терских. – М. : Изд-во НОРМА, 2014. – 167 с.

УДК 811.161.1'373.4:003.083:811.161.1'38:070

И. С. Котова

АКРОНИМЫ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ СТИЛЕ

Статья посвящена акронимам в публицистическом стиле. Рассмотрены главные особенности и разновидности публицистического стиля. Представлены отличительные черты и тесно, неразделимо связанные между собой функции публицистического стиля. Особое внимание уделяется одной из инноваций – акронимам. Раскрывается суть понятия акроним. В статье предлагается практический анализ разделов британской газеты «The Guardian».

В системе стилей литературного языка особое место занимает публицистический стиль. Публицистика – это язык и мыслей, и чувств. Главной особенностью публицистического стиля является широкий охват лексики литературного языка, начиная от научных и технических терминов, заканчивая словами обыденной разговорной речи [1, с. 217].

Публицистика обладает значительной силой воздействия, использует самые разнообразные тропы, риторические фигуры, многообразные лексические и грамматические средства, тем самым изменения, происходящие в публицистическом стиле, связаны с активизацией стилистических процессов, которые были свойственны этому стилю в прошлом, а также с появлением и закреплением новых особенностей (в лексике, фразеологии, синтаксисе и т. п.), вносящих иногда существенные перемены в состав языковых средств данного стиля [1, с. 221].

Одна из разновидностей публицистического стиля – газетный подстиль. Публицистический стиль речи представлен на страницах газет и журналов, в материалах радио- и тележурналистики, в публичных лекциях, в речи выступающих в парламенте, на съездах, собраниях, митингах и др. Тематическая неограниченность публицистического стиля определяет необычайную широту и разнообразие его лексики. С этой точки зрения публицистика – наиболее богатая разновидность литературы. Текстам публицистического стиля присущи средства речевой экспрессии, терминология, повышенная эмоциональность, экспрессивность, литературно-разговорные клише в репортажах, интервью, статьях. Тексты публицистического стиля отличаются разнообразием тем и языковым оформлением, адресованы массам и выполняют – наряду с информационной – воздействующую функцию [1, с. 224].

Информационная функция в публицистическом тексте сводится к передаче адресату определенных сведений и фактов, но данные сведения и факты используются лишь в случае, когда они представляют общественный интерес и не противоречат убеждениям, высказываемым автором текста. Целью воздействующей функции является убедить адресата в своей правоте, воздействовать на читателя, внушить ему определенные идеи. Под влиянием воздействующей функции публицистика преобразует, трансформирует слова из разных сфер языка, придавая им оценочное звучание. При этом функции публицистического стиля тесно и неразделимо связаны между собой [1, с. 225].

В силу этого язык публицистического стиля речи отличается наибольшей «восприимчивостью к различным языковым инновациям», являясь своеобразной питательной средой для различного рода новообразований. Одной из таких инноваций и является использование акронимов в языке прессы.

Акронимы – это вид аббревиатуры (буквенного сокращения), образованной из начальных букв или словосочетаний, произносимой как единое слово. Популярность

акронимов постоянно растет благодаря развитию коммуникационных технологий: SMS (также является акронимом), Интернета и социальных сетей. В современном английском языке акронимы встречаются везде, особенно прочно утверждаются в публицистическом, официально-деловом и научном стилях речи [2, с. 319].

Практический анализ разделов британской газеты The Guardian, таких как News, Opinion, Sport, Culture, Lifestyle, позволил установить следующий репертуар акронимов:

a) News:

UNAIDS – Joint United Nations Programme on Acquired Immunity Deficiency Syndrome (Объединенная программа Организации Объединенных Наций по вирусу иммунодефицита человека);

HIV – Human Immunodeficiency Virus (вирус иммунодефицита человека (ВИЧ));

OPEC – Organization of the Petroleum Exporting Countries (Организация стран-экспортеров нефти) [2];

GATT – General Agreement on Tariffs and Trade (Генеральное соглашение по тарифам и торговле);

VAT – Value Added Tax (налог на добавленную стоимость);

MIRAS – Mortgage Interest Relief at Source (налоговая скидка при выплате подоходного налога);

WFP – World Food Program (Всемирная продовольственная программа);

GOP – Grand Old Party (Республиканская партия в США);

BOSS – Biological orbiting satellite station (биологическая орбитальная станция) [6];

MASER – Microwave Amplification by Stimulated Emission of Radiation (микроволновое усиление с помощью индуцированного излучения) [2];

NATO – North Atlantic Treaty Organisation (Организация Североатлантического договора);

SLAR – Side-Looking Airborne Radar (самолетная радиолокационная станция бокового обзора) [3];

EEC – European Economic Community (Европейское экономическое сообщество);

LASER – Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation (оптический квантовый генератор) [3];

NASA – National Aeronautics and Space Administration (Национальное управление по аэронавтике и исследованию космического пространства) [3];

OMOV – One Member One Vote (один член партии – один голос; движение в лейбористской партии);

b) Opinion

UAL – University of the Arts London (Лондонский университет искусств);

IRA – Institute of Research Agronomic (Институт агрономических исследований);

CEO – Chief Executive Officer (Главный исполнительный директор);

GMB – General Municipal and Boilermakers Union (Национальный профсоюз неквалифицированных и муниципальных рабочих, котельщиков и смежных ремесленников) [4];

Quango – Quasi-autonomous nongovernment(al) organization (квазиавтономная неправительственная организация) [5];

ASAP – As soon as possible (при первой возможности);

c) Sport

BPA – Bisphenol A (Бисфенол А (сырье для эпоксидных смол)) [2];

SUV – Sport Utility Vehicle (внедорожник);

FA Cup – Final Cup (Финал Кубка);

d) Culture

MIT – Massachusetts Institute of Technology (Массачусетский технологический институт);

ASTA – American Society of Travel Agents (Американская ассоциация туристических агентств);

CMA – Competition & Markets Authority / certified management accountant (Орган управления сбором данных) [3];

AKA – Also known as (Также известен как);

e) Lifestyle

WWD – World Water Day (Всемирный день водных ресурсов);

RSA – Radar Service Area (Закон о радиоактивных веществах (Великобритания, США));

SITA – State Information Technology Agency (Государственное информационное агентство по технологиям);

HEAR – Hospital Emergency Ambulance Radio (рация больничной кареты неотложной медицинской помощи);

ASDIC – Allied Submarine Detection Investigation Committee (Гидроакустическая станция);

MEDLORS – Medical Literature Analysis and Retrieval System (крупнейшая библиографическая база статей по медицинским наукам) [5];

CAM – Computer-aided Manufacture (компьютерное производство);

SONAR – Sound navigation and ranging (звуковая навигация и определение дальности; гидролокатор) [5];

SWAT – Special Weapons and Tactics (отряд специального назначения);

ООН – United Nations (Организация Объединенных Наций);

PET – Polyethylene Terephthalate (полиэтилентерефталат) [6].

Проанализировав разделы газеты британской «The Guardian» (News, Opinion, Sport, Culture, Lifestyle), можно сделать вывод о широком использовании акронимов профессионального характера. Частотность образования и употребления акронимов в газетах значительно повышается, когда общение концентрируется на специальных темах, т. е. участники беседы легко создают акронимы из тех слов и словосочетаний, которые называют основные для данной темы и часто повторяющиеся понятия, опираясь на высокопродуктивные в общелитературном языке или в определенных сферах модели [1, с. 217].

Литература

1 Algeo, J. The acronym and its congeners: The First LACUS Forum / J. Algeo ; edited by Adam Makkai and Valerie B. Makkai. – Columbia, S.C.: Hornbeam. 1974. – P. 217–234.

2 Арнольд, К. В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие для вузов / К. В. Арнольд. – М. : Лексикология, 1959. – 351 с.

3 Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов : учебное пособие для вузов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 576 с.

4 Комлев, Н. Г. Словарь новых иностранных слов: учебное пособие для вузов с переводом, этимологией и толкованием / Н. Г. Комлев. – М. : МГУ, 1995. – 1308 с.

5 Berg, P. C. A Dictionary of New Words in English : учебное пособие для вузов / P. C. Berg. – L. : George Allen and Unwin LTD, 1953. – 850 с.

6 Дюжикова, Е. А. Словарь сокращений современного английского языка / Е. А. Дюжикова. – Владивосток : ДВГУ, 1991. – 96 с.

УДК 316.628:796.07:796.853.23

М. В. Краснова

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СПОРТСМЕНОВ-ДЗЮДОИСТОВ

В статье анализируется специфика спортивной деятельности, рассматриваются трудности, с которыми сталкивается спортсмен в процессе тренировочной и соревновательной деятельности, анализируется роль мотивационно-волевой сферы в преодолении этих трудностей. Представлены также результаты исследования мотивационно-волевой сферы спортсменов-дзюдоистов.

Спортивная деятельность непременно связана с преодолением спортсменами различных **трудностей.** Выделяют такие группы трудностей: объективные и субъективные.

Объективные трудности – те, которые обусловлены специфическими для данного вида спорта препятствиями. Это большие тренировочные нагрузки, погодные условия деятельности, сложность разучиваемых упражнений, поломка спортивного инвентаря, присутствие прессы и телевидения, негативная реакция зрителей, незнакомое место соревнований и невозможность провести полноценную разминку и т. п.

Субъективные трудности выражают личное отношение спортсмена к объективным особенностям данного вида спортивной деятельности (возникновение неблагоприятных эмоциональных состояний, например, страха, неуверенности; снижение мотивации к деятельности или, наоборот, ее возрастание вследствие неотступности мыслей о первом месте, о побитии рекорда, о выполнении определенного норматива).

Преодоление этих трудностей зависит от развития волевой сферы спортсмена, или, как говорят, от силы воли. Она проявляется в различных волевых качествах: настойчивости, упорстве, терпеливости, смелости, решительности, выдержке и других. Обладать всеми этими качествами в одинаковой степени спортсмены не могут. У одного лучше выражено одно волевое качество, у другого – другое.

Поиску путей развития силы воли в психологии и педагогике уделяется большое внимание. Однако до сих пор многие из важных для практики вопросов остаются нерешенными. Предлагаемый путь, кажущийся наиболее естественным, лежит через преодоление объективных и субъективных трудностей, возникающих на пути достижения цели, но не всегда приводит к желаемому результату, поскольку проявление воли в различных ситуациях конкретно и способы развития конкретных волевых качеств могут быть разными. Кроме того, волевые проявления связаны как с моральным компонентом (мировоззрением, идеалами, установками, мотивами), так и с психофизиологическим, то есть с врожденными свойствами нервной системы (силой, подвижностью и балансом нервных процессов).

Очевидно, одни компоненты волевых проявлений (мотивационные) изменяются при воспитании и тренировке достаточно легко, другие – с большим трудом. Отсюда и усилия педагогов будут зависеть от того, насколько ярко выражен в том или ином волевом проявлении генетический компонент, который, как известно, изменяется в течение жизни достаточно слабо.

Проблема воли занимает одно из самых важных мест в спортивной деятельности человека, а волевая подготовка – одна из существенных обязательных сторон обучения и воспитания.

Воля – высший уровень психической саморегуляции поведения и спортивной деятельности. Она является разновидностью произвольной саморегуляции и потому оставляет за собой ее основные признаки: сознательность, целенаправленность, планируемость, предвидимость. В то же время, будучи особым видом психической саморегуляции, воля

имеет свою специфику – она осуществляется в затрудненных условиях, когда спортсмену не хватает знаний для решения двигательной задачи, соответствующих навыков и умений, мешают неблагоприятные переживания, т.е. ему противодействуют не только внутренние, но и внешние сопротивления [1, с. 113].

Мотивация – это активное состояние, побуждающее человека совершать действия, направленные на удовлетворение своих потребностей. Эти действия могут быть ориентированы наследственно (инстинкты), либо закреплены опытом (условные рефлексы). Мотивация играет одну из важных ролей в спорте [2, с. 354].

Постоянное стремление человека удовлетворять свои потребности в движении, развивать физические качества способствовало тому, что физические упражнения постепенно трансформировались современные виды спорта. Именно с этим связан соревновательный характер двигательных действий и регулирование их определёнными правилами.

Основной психологической чертой мотивов, побуждающих человека заниматься спортом, является чувство удовлетворения, вызываемое занятиями данным видом спорта и неотделимое от самой спортивной деятельности. Вместе с этим эти мотивы имеют сложный характер соответственно сложности и многообразию самой спортивной деятельности и могут быть подразделены следующим образом.

С целью изучения мотивационно-волевой сферы спортсменов нами было проведено исследование, в котором приняли участие спортсмены-дзюдоисты. Исследование было проведено по трем методикам: мотивационный компонент исследовался с помощью Методики диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, Методики диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, волевой компонент исследовался с помощью методики диагностики волевых качеств личности (ВКЛ) М. В. Чумаковой.

Было выявлено, что мотивация достижения успеха у спортсменов-дзюдоистов находится на умеренном уровне, это говорит о том, что спортсмены предпочитают средний уровень риска.

Что касается мотива избегания неудач, то у спортсменов он находится на среднем уровне. Это также подтверждает, что данные спортсмены достаточно осторожны, не любят рисковать, адекватно оценивают обстановку и сложившуюся ситуацию, после чего они могут предпринимать какие-либо действия.

Что касается исследования волевых качеств личности, были получены следующие результаты: по шкале «ответственность» были получены средние показатели. По шкале «инициативность» были получены также средние показатели. Выявлен средний уровень «решительности» и уверенности при принятии решений. По шкале «самостоятельность» получены высокие показатели. Средние показатели по шкале «выдержка» свидетельствуют о непостоянном контроле своих эмоций спортсменами. «Настойчивость» выражена средне. По шкале «энергичность» были получены высокие результаты. Следовательно, это говорит об активности, энергичности спортсменов. По шкале «внимательность» также получены высокие результаты, то есть дзюдоисты обладают произвольной концентрацией внимания. Также по шкале «целеустремленность» получены высокие показатели. То есть, можно утверждать, что дзюдоисты имеют хорошо осознанные цели в жизни. Как правило, они стремятся планировать свое время и порядок выполнения дел.

Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что спортсмены-дзюдоисты в большинстве своем умеют отстаивать свою точку зрения на различные ситуации, у них много энергии для преодоления трудностей, с которыми они успешно борются. Также они берут слишком много ответственности на себя, что может увеличить их тревогу перед соревнованиями и ухудшить результаты спортивной деятельности. Также, на основе прошлого опыта и с помощью анализа создавшейся ситуации всегда планируют все наперед с возможными вариантами исхода событий.

Дзюдоисты тщательно планируют свою деятельность, при этом планы являются реалистичными и устойчивыми.

Литература

1 Федулов, И. С. Особенности волевой активности в различных видах спортивной деятельности / И. С. Федулов // Психология: проблемы практического применения: материалы II Междунар. науч. конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 116–121.

2 Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях: Словарь-справочник / под. ред. Е.Н. Суркова. – СПб.: ГАФК им. Лесгафта, 2011. – 620 с.

УДК 94:338.45:622.276(470.661-25) <191>

А. С. Круглова

ГРОЗНЕНСКИЙ НЕФТЯНОЙ СИНДИКАТ: СОЗДАНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЕ 20 ВЕКА

Публикация посвящена истории создания и основным этапам деятельности крупнейшего нефтяного объединения начала XX в. в Грозненском районе. В работе проанализированы первоначальные варианты создания синдикатного объединения, а также рассмотрена его деятельность на российском нефтяном рынке. В результате данного исследования автор приходит к выводу о том, что деятельность синдиката позволила ему не только успешно торговать нефтепродуктами, но и провести значительную техническую реконструкцию, занять лидирующие позиции в данном нефтяном регионе, а также некоторое время противостоять крупнейшим предприятиям-монополистам в данной отрасли того времени.

На рубеже XIX–XX вв. Российская империя являлась одним из мировых лидеров по добыче, переработке и экспорту нефти и нефтяных продуктов. Кроме лидирующего по добыче и переработке района Баку нефтяная промышленность довольно активно развивалась в Грозненском районе. После отмены в 1893 г. откупной системы нефтяных участков, здесь активизируется деятельность иностранных предпринимателей, лидирующую позицию среди которых заняли представители английского капитала.

В начале XX в. значение Грозненского нефтепромышленного района в общероссийской добыче нефти все более возрастает: в 1900 г. добыча ее в Грозном составляла 4,9 %, в 1904 г. 6,1 %, а в 1905 г. до 30 % общероссийской добычи нефти [1, с.158–160].

В Грозненском районе вели добычу свыше 30 различных фирм, однако наиболее сильные позиции занимали общество «Ахвердов и К^{o}», общество «Шпис» и «Англо – Русское Максимовское общество». Имея общие цели и рынок сбыта, они стремились к активному сотрудничеству. Не последним фактом объединения стало желание защитить свои интересы в противостоянии крупнейшим монополиям в данной отрасли – Нобелевскому концерну, группам «Ойль» и «Shell».

Так как правительством Российской империи создание предприятий монополистического типа не поощрялось, главы этих трех компаний на протяжении января 1902 г. вели переговоры о более безопасном способе создания совместного предприятия [1, с.167].

Первый способ предполагал не создавать совместное предприятие, а просто назначить агента, который являлся бы представителем всех трех фирм и каждой в отдельности. Агент должен был открыть в Грозном контору, уплачивать торговые налоги и продавать продукцию отдельно от имени всех трех фирм. Вместе с этим создавалась комиссия, в которой решения всех самых вопросов обсуждали бы представители всех фирм. Агент обязан был выдать каждому члену комиссии доверенность, позволяющую комиссии исполнять все принятые решения [2, с. 245].

Второй способ предполагал создание совместного предприятия, основной целью которого являлась бы продажа нефти и нефтепродуктов. Однако данный способ был единогласно отвергнут членами правлений всех трех компаний [3, с. 247].

В рамках первого способа консолидации 1 февраля 1902 г. был создан Комитет грозненских нефтепромышленников. В «Памятной записке о порядке деятельности комитета» были представлены следующие условия: комитет состоит из представителей трех фирм, по одному от каждой; Продажи и договоры заключались от имени каждой фирмы непосредственно с покупателями с подписью доверенного каждой фирмы.

В своей деятельности комитет соблюдал определенные правила: все фирмы предоставляли комитету ежемесячные отчеты о имеющемся для продажи количестве нефти и нефтепродуктов, продажи по контрактам свыше года должны были одобряться всеми членами комиссии и, наконец, цена и условия назначались отдельно по каждой сделке [4, с. 248–250].

При комитете с сентября 1902 г. была создана посредническая контора, возглавил которую руководитель фирмы «Ахвердов и К°» И. Г. Ватеркейн [5, с. 277].

Первым крупным направлением деятельности синдиката стали совместные поставки нефти обществу Владикавказской железной дороги. Распределение квот на поставку нефти среди фирм синдиката выражалось в следующей пропорции: фирма «Ахвердов» – 16/40 всего количества, фирма «Шпис» – 15/40, фирма «Максимов» – 9/40. Договор на поставки был заключен на 2 года.

Ещё одним условием поставок стало соглашение между обществом Владикавказской железной дороги и посреднической конторой синдиката о продаже побочных продуктов грозненского нефтеперегонного завода общества. Целью данного соглашения было не допустить обесценивание данных продуктов при продаже представителями других контор, которые имели бы определенный процент от продаж [6, с. 260–261].

Еще одним направление деятельности синдиката было сотрудничество с обществом «Русский стандарт». Обе фирмы представляли друг другу ссуды нефтью и нефтяными продуктами. Так, ими был заключен контракт о совместной добыче нефти в Грозненском регионе [6, с. 293].

Следует отметить, что все три фирмы синдиката всячески старались усовершенствовать свои предприятия. В 1903 г. близ Грозного было построено три крупных нефтеперегонных завода: завод общества «И. А. Ахвердов и К°», завод «Общества Владикавказской железной дороги» и завод «Успех». Эти заводы в 1905 г. перерабатывали более 30 млн. пудов нефти. Для снабжения заводов нефтью и вывоза её в другие районы страны, с промыслов в город было проложено пять нефтепроводов, годовая пропускная способность которых исчислялась в 190 млн. пудов. Основные нефтепродукты, которые производили грозненские нефтеперегонные заводы, имевшие спрос на внутреннем и внешнем рынках, были керосин и топочный мазут [6, с. 264].

В 1904 г. фирмой «И.А. Ахвердов и К°» был введен в эксплуатацию нефтепродуктопровод Грозный – Петровск (Махачкала). Трубопровод диаметром 200 х 8 мм, связавший Грозненские нефтепромыслы с Каспийским морем, имел протяженность 162 км, пропускную способность 700 тыс. тонн нефти в год, рабочее давление 5,0 МПа и был разбит на четыре участка, насосные станции этих участков находились в Грозном, Гудермесе и Темиргое [8].

В этом же году вступила в строй первая электростанция фирмы И. А. Ахвердова на газовом топливе, располагавшаяся в Старогрозненском районе, западнее Нового посёлка, на 53 участке. Второй ввела в строй электростанцию на нефти фирма «Шпис» на участке Бахметьева. В докладе инженера А. В. Винтера от 15. 10. 1906 г. сказано: «Собственно электрификация началась в широком масштабе после постройки турбинной станции, расположенной в восьми верстах от Соленой Балки» [9, с. 38].

Продукция синдиката сбывалась в самых различных городах империи: Киеве, Луганске, Мариуполе, Николаеве, Харькове, Москве, Армавире, Владикавказе, Ставрополе, Ростове и др. Через Новороссийск продукты грозненской нефтяной промышленности шли за границу и на международный рынок [9, с. 34].

Однако несмотря на стремительнее развитие, с самого начала между тремя фирмами синдиката существовали сильные противоречия практически по всем вопросам организации сбыта и сотрудничества с другими предприятиями данной отрасли. К концу 1906 г. синдикат распался.

Несмотря на кратковременный характер, данное объединение, нацеленное против мелких предприятий и Общества Владикавказской железной дороги, положило начало «единой политике» крупных грозненских фирм и как бы открыло собой вереницу соглашений подобного рода в различных отраслях промышленности [9, с. 40–42].

В истории грозненской нефтяной промышленности данный синдикат явился своеобразным рубежом, после которого она стала терять присущие ей в 90-х годах XIX в. локальные черты, утрачивать ореол самодостаточности и превращаться в составную часть комбинаций российских нефтяных промышленников [9, с. 47].

Таким образом, нефтяной синдикат в Грозном был одним из старейших предприятий монополистического типа в данном регионе. Его деятельность на внутреннем нефтяном рынке Российской империи была достаточно успешной: подписание краткосрочных договоров и совместная деятельность с другими предприятиями, активная торговля на внутреннем рынке, внедрение технических новшеств и т. д. Фирмы грозненского синдиката стали основой для дальнейшего развития отрасли в регионе. Однако неразрешимость внутренних противоречий и высокая конкуренция на внутреннем рынке не позволили синдикату надолго удержать лидирующие позиции в регионе и привели в дальнейшем к преждевременному распаду.

Литература

1 Сеидов, В. Н. Архивы крупнейших нефтяных фирм (XIX – начало XX века) / В. Н. Сеидов. – Москва: Издательство Модест Колеров, 2009. – 356 с.

2 1902 г., января 21. – Письмо директору правления Общества «Шпис» Э. Гирша управляющему Грозненской конторой М. Марешу о необходимости придать синдикатскому объединению трех крупнейших грозненских нефтепромышленных фирм легальную форму // Монополистический капитал в нефтяной промышленности России, 1883 – 1914: документы и материалы. – М.; Л.: Издательство Академии наук СССР,1961. – 695 с.

3 1902 г., января 22. – Телеграмма управляющего Грозненской конторой М. Мареша директору правления Общества «Шпис» Э. Гиршу о согласии на организацию компании по совместной продаже нефти // Монополистический капитал в нефтяной промышленности России, 1883 – 1914: документы и материалы. – М.; Л.: Издательство Академии наук СССР,1961. – 695 с.

4 1902 г., января 1. – Памятная записка о порядке деятельности Комитета грозненских нефтепромышленников // Монополистический капитал в нефтяной промышленности России, 1883–1914: документы и материалы. – М.; Л. : Издательство Академии наук СССР,1961. – 695 с.

5 1902 г., сентябрь. – Памятная записка о порядке деятельности посреднической конторы И. Ватеркейна по продаже нефти и ее продуктов в России // Монополистический капитал в нефтяной промышленности России, 1883 – 1914: документы и материалы. – М.; Л.: Издательство Академии наук СССР,1961. – 695 с.

6 1902 г., мая 16. – Письмо управляющего Грозненской конторой М. Мареша директору правления Англо-Русского Максимовского общества М. Максимову о предварительных условиях соглашения трех союзных грозненских фирм на совместную поставку нефти Обществу владикавказской железной дороги // Монополистический капитал

в нефтяной промышленности России, 1883 – 1914: документы и материалы. – М.; Л.: Издательство Академии наук СССР,1961. – 695 с.

7 1902 г., мая 16. – Письмо директора правления Англо-Русского Максимовского общества М. Максимова директору правления «Ахвердов и К°» И. Ватеркейну об условиях урегулирования разногласий по вопросу о соглашении с обществом «Русский стандарт» // Монополистический капитал в нефтяной промышленности России, 1883 – 1914: документы и материалы. – М.; Л.: Издательство Академии наук СССР,1961. – 695 с.

8 Зив, В. С. Иностранные капиталы в русской нефтяной промышленности [Электронный ресурс] / В. С. Зив. – Петроград., 1916. – URL: http://accountology.ucoz.ru/load/ehkonomika/ziv_v_s_inostrannye_kapitaly_v_russkoj_neftjanoj_promyshlennosti_pg_1916/18-1-0-6087. – Дата доступа: 02. 09. 2017.

9 Гареевская, И. А., Поплетеева, Е. А. Предпринимательство в нефтяной и газовой промышленности России в конце XIX–начале XX вв. / И. А. Гареевская, Е. А. Поплетеева. – Москва : Издательство АСТ-Пресс, 2002. – 50 с.

УДК 37.091.3:811’271-057.874

Т. В. Куделка

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Статья представляет собой анализ трудностей, с которыми могут столкнуться учащиеся при межкультурном общении. Автором выявлена роль культуроведческого обучения иностранному языку и, в частности, рассмотрены особенности британской категории «коммуникативная неприкосновенность». Особое внимание уделено реализации принципа вежливости в диалогическом общении.

Основное назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке.

Овладение иностранным языком как средством общения создает предпосылки для непосредственного доступа к культуре других народов, формирования учащихся как субъектов диалога культур.

Поэтому подготовка к межкультурному общению невозможна без культуроведческого образования средствами соизучаемых языков. В настоящее время доказано, что мотивация учащихся увеличивается, если овладение иноязычным общением сопровождается изучением культуры носителей языка. Учащиеся с большим интересом, любопытством относятся к культуре, искусству, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, т. е. ко всему, что относится к стране изучаемого языка.

Но при межкультурных контактах возникает столкновение разных картин мира. Человек, попадающий в чужое культурно-языковое пространство, приносит с собой индивидуальный образ мира, который не вполне совпадает с языковой картиной мира данной культуры.

Во избежание культурного конфликта учащихся следует обучать речевому поведению в общении с представителем иного культурного сообщества с самого начального этапа обучения. Например, признание приоритета индивидуального пространства и личностных прав ярко выражены как в английской, так и в американской манерах общения, и может быть определено как западная категория «коммуникативная неприкосновенность». Западный стиль общения отличает характерное избегание тем личного плана: возраст, здоровье, семейное положение, зарплата, т. е. меньшая склонность к раскрытию внутреннего мира перед собеседником, несмотря на внешнее радушие и коммуникабельность. Или, например, несоблюдение принятой западным этикетом

дистанции между коммуникантами (не менее полуметра), особенно в британской культуре, может быть истолковано как нарушение прав собеседника, вторжение в сферу его личностного пространства.

Как отмечает З. К. Темиргазина, в речевом общении проявляются две разнонаправленные психологические тенденции: тенденция к сближению и тенденция к отдалению, так как люди, с одной стороны, хотят контакта, тепла, эмоциональной и духовной близости, а с другой – не хотят раствориться в других, стремятся сохранить свое «я», не раскрывают своего внутреннего мира любому и для этого дистанцируются от окружающих [1, с. 15].

Существующие стратегии британской категории «коммуникативная неприкосновенность» мы рассмотрим на примере выражения совета.

1. Стратегия невмешательства (non-interference). В стремлении избежать излишней прямолинейности просьба дать совет должна звучать подчеркнуто вежливо, с оттенком извинения: *Actually, erm, I was going to ask you guys, if you'd give me some advice on something.*

2. Стратегия ненавязчивости (non-intrusiveness). Человек, дающий ответ, тоже использует стратегии уклонения и ненавязчивости: *Oh, you mustn't, no, you shouldn't be.* Переход говорящего от настойчивой формы побуждения с более сильным по степени модальным глаголом к более мягкой форме с глаголом *shouldn't*, скорее выражающей пожелание, является классическим примером реализации этой стратегии. Или же можно использовать неоднократное повторение модального глагола *could*, который подчеркнет, что решение остается за слушающим.

3. Стратегия уклонения (evasiveness). Чтобы снять с себя роль указчика, влезающего в чужое дело, нужно упомянуть в начале фразы то, что собеседник сам обратился за советом. *Well, if you want advice, actually the best advice I've ever had was simple: Be natural.* Другой собеседник, также уклоняясь от прямых указаний, может рассказать о том, что он сам делает в подобной ситуации: *And something that I do is I always make sure that…* [2, с. 38].

Англичанам присуща склонность избегать категоричных утверждений или отрицаний. Для них слова «да» и «нет» являются в каком-то роде непристойными понятиями, которые лучше выражать иносказательно. Именно поэтому они так часто используют такие вставные обороты, *как I'm afraid / unfortunately / if I may / if you don't mind my saying so,* которые предназначены для избегания определенности и прямолинейности.

Также англичане никогда не скажут просто *No*, так как это будет крайне невежливо. Чтобы не поставить себя в неудобное положение, англичанин сначала поблагодарит за предложение, затем выразит готовность помочь (если он отказывает в просьбе), затем даст причину своего отказа и, как правило, предложит другие варианты, например:

– *Would you like to go out to the theatre tonight?* (приглашение друга) – *Oh, I'd love to. But I'm afraid I can't make it tonight. Another time perhaps.*

Также достаточно сложным для учащихся старших классов является вопрос о реализации принципа вежливости в вопросительных речевых актах. Мы должны учитывать прагматический потенциал различных типов вопросительных высказываний, который является следствием их грамматической семантики.

В этом отношении такие повелительные высказывания с предикатами речи, как *Show me / I want you to show me* считаются невежливыми, так как в тех случаях, когда побуждение выражается императивными формами, налицо нарушение принципа невмешательства в сферу существования слушающего. Вместо, можно использовать такую конструкцию, как *Could you show me...?,* что значительно смягчит категоричность побуждения; такие высказывания рассматриваются как вежливые способы получения информации, в особенности при общении незнакомых или малознакомых людей.

Предположим, что у англичанина остановились часы, и он вынужден уточнить время. Обращаясь к приятелю, англичанин спросит: *What time is it, Tom?* Вопрос *What*

time is it? уместен на фамильярном уровне вежливости, т. е. в семье, между друзьями и приятелями. Но этот вопрос недостаточно вежлив, а иногда даже груб, когда англичанин обратится с этим вопросом к незнакомому прохожему. К незнакомому прохожему следует обратиться с вежливой просьбой: *Excuse me, could you tell me the time, please?* Такая вежливая просьба соответствует нейтральному уровню вежливости и нейтральному стилю речи, но в семейном или приятельском кругу эта просьба покажется неестественной по тону или искусственно-напыщенной.

Таким образом, в «шкале вежливости» вопросительные высказывания можно расположить в следующем порядке (от менее вежливой формы к более вежливой):

1. *Tell me, does she know about that?*
2. *Doesn't she know about that?*
3. *Does she know about that?*
4. *She knows about that, doesn't she?*
5. I *wonder if she knows about that.*
6. I*'d like to know whether she knows about that.*
7. *Do you happen to know if she knows about that?*
8. *Could you tell me whether she knows about that?*
9. *May I ask you whether she knows about that?*
10. *I hope you don't mind my asking you but I was wondering if you could tell me whether she knows about that* [3, с.21].

Нарушение этикетной формулы может свидетельствовать не только о культурно-социальных, но и о культурно-территориальных отличиях, свойственных различным вариантам английского языка. Для иллюстрации этого утверждения воспользуемся следующим примером из книги Дж. Гамперца. Один американец, будучи в гостях у своего знакомого, недавно женившегося на англичанке, обратил внимание на небольшую картину, висевшую на стене; между гостем и хозяйкой состоялся следующий диалог:

– *Who is the artist?*

– *The painter is not too well known. He's a modern London painter named…*

– *I was wondering if someone in the family was an artist.*

Дело в том, что вопросы типа *Who is the artist? (Who's the cook? Who's the gardener?)* являются этикетным американским комплиментом. Обычно такие вопросы задает гость хозяину, а хозяин отвечает: *It's just a hobby, I'm just a fan*, т. е. принимает косвенно выраженный комплимент, скромно занижая свою оценку. В данном примере англичанка, которая была незнакома с этикетной формулой, интерпретирует ее только как вопрос о фамилии художника.

Из вышесказанного следует необходимость как можно глубже изучать саму культуру изучаемого языка. Теоретические знания языка должны дополняться практическими умениями того, когда сказать, что сказать, кому и при ком, как можно использовать значение данного слова в конкретном контексте. Именно поэтому все большее внимание уделяется изучению самого мира языка, то есть изучению культуры той страны, в которой говорят на изучаемом иностранном языке.

Литература

1 Темиргазина, З. К. Образ человека в русской ценностной картине мира / З. К. Темиргазина. – Павлодар: ПГУ им. С. Торайгырова, 2002. – 92 с.

2 Алешко, Н. М. Проблемно ориентированные технологии формирования иноязычной коммуникативной культуры / Н. М. Алешко // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2010. – №3. – С. 35–41.

3 Соколова, Л. И. Английский язык. Страноведение и речевой этикет: учеб. пособие / под ред. Ю. В. Рябухиной. – СПб.: НИУ ИТМО; ИХ и БТ. – 2013. – 49 с.

УДК 811.111’373:811.131.1’373:398.91:159.922.63

Ю. С. Кудряшова

КОНЦЕПТ «СТАРОСТЬ» В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ ФОНДЕ АНГЛИЙСКОГО И ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКОВ

Понятие концептосферы является одним из важнейших понятий когнитивной лингвистики. Проникая в концептосферу того или иного народа, мы имеем возможность выяснить, какие понятия играли значительную роль в жизни представителей данной нации в разное время и в разные эпохи. Содержание возрастного концепта «старость» обладает национально-культурной спецификой, которая может быть выявлена при анализе языковых единиц. Одним из значимых способов репрезентации концептов являются паремии, которые, отражая длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают культурные установки, стереотипы и эталоны.

В настоящее время изучение концептов в языке является одним из перспективных направлений в лингвистике. Бурное развитие в конце прошлого века этнолингвистических и лингвокультурологических исследований, в центре внимания которых оказываются содержательная сторона, а также универсальные и специфические характеристики концептов как яркое проявление особенностей национального характера, определяет ведущее положении когнитивной лингвистики в области языкознания. Концепты – это идеальные сущности, которые формируются в сознании человека из непосредственного чувственного опыта (органы чувств); из непосредственных операций человека с предметами (предметная деятельность). Кроме того, в основе возникновения концепта в сознании человека лежат не только словарные дефиниции, но и национально-исторический опыт [1, с. 270].

Концепт может быть вербализован различными способами, из которых наиболее значимым является использование паремий, так как в паремиологическом фонде языка хранятся специфические черты обыденного сознания этноса. При этом под паремиями понимаются устойчивые в языке и воспроизводимые в речи анонимные изречения, пригодные для употребления в дидактических целях [2, с. 158]. Как правило, к паремиям относят пословицы и поговорки. В предлагаемой статье предпринимается попытка проанализировать комплекс суждений о старости, представленный в итальянских и английских паремиях, и на основании данного анализа выявить характеристики этого концепта в английском и итальянском лингвосоциумах.

Объектом исследования является концепт «старость» как компонент концепта «возраст». Он является значимым для представителей любой лингвокультуры, поскольку всем людям свойственно рождаться, взрослеть, стареть. Однако в каждой культуре данный процесс воспринимается по-разному.

Материалом для данного исследования послужили паремии, отобранные из таких фразеологических словарей, как Allen’s Dictionary of English Phrases, The Oxford Dictionary of Proverbs, а также из итальянско-русского фразеологического словаря Черданцевой Т. З. Методом сплошной выборки нами было отобрано по сто английских и итальянских паремий. Паремии в дальнейшем распределялись с учетом их смыслового значения.

В пословицах и поговорках английского языка нами были выделены группы единиц с положительной и отрицательной оценкой старости (58 % и 42 % соответственно).

Поскольку паремий с положительной оценкой старости в английском языке количественно больше, начнем рассмотрение с них. Данные паремии можно сгруппировать следующим образом:

а) самая многочисленная группа (46 % от общего количества проанализированных единиц) представлена паремиями о мудрости стариков. Человек, который прожил долгую жизнь, – человек с богатым опытом, который много знает и многому может научить: *Years know more than books. It is good to follow the old fox. An old dog barks not in vain. The best wine comes out of an old vessel. There's many a good tune played on an old fiddle.*

б) Следующая группа (12 %) описывает принятие людьми данного возраста: *Age is in the mind, not in the calendar. There are no endings, only new beginnings*.

Паремии с отрицательной оценкой в английском языке распределяются по следующим группам:

а) паремии, описывающие глупость пожилых людей, потерю ими накопленных знаний и уподобление детям: *There's no fool like an old fool. Old age doesn't protect from folly. Old men are twice children.*

Данная группа, включает 16 % от выбранных пословиц.

б) паремии с ярко выраженной отрицательной и пессимистичной оценкой, обусловленной связью старости и неизбежности смерти: *You cannot have two forenoons in the same day. Old age is a malady of which one dies. They that live longest, must die at last.* Составляют 9 % от общей выборки.

в) 7 % паремий передают отрицательное отношение к старости из-за сопутствующих ей недугов и потери сил: *A hundred disorders has old age. Old age is sickness of itself. When bees are old, they yield no honey.*

г) 7 % паремий с отрицательной коннотацией содержат заключение о том, что пожилым людям свойственны плохое настроение, раздражительность, ворчливость, дурной характер: *When the teeth fall out, the tongue wags loose. The secret of an old woman − scolding. Old age and happiness seldom go together. An old dog bites sore.*

д) 3 % паремий выражают идею о противостоянии поколений, о невозможности их взаимопонимания: *Youth and age will never agree. Young men think old men fools, and old men know young men to be so. The old cow thinks she was never a calf. Where old age is evil, youth can learn no good.*

Паремии итальянского языка о старости также можно разделить на две группы: положительно оценивающие старость (46 %) и отрицательно (54 %). Рассмотрение итальянских паремий будет начато с более объемной группы, то есть с паремий, которые содержат отрицательные суждения о старости.

Среди паремий с отрицательной оценкой выделяются следующие тематические подгруппы:

а) Упадок сил, недуги, физическая слабость, а также потеря красоты – нежеланные спутники старости, возраста, что воспринимается как «ноша», «бремя», которое приходится нести. В эту группу входит 29 % паремий:

La vecchiaia viene con tutti i malanni. Tre «C» sono nemici dei vecchi: catarro, caduta e cacarella. La vecchiaia è in se stessa una infermità. La vecchiaia è una grave soma. La vecchiezza è un ospite importuno. Nella vecchiaia, la vita pesa e la morte spaventa.

б) Затухание умственных способностей старого человека. В противоположность паремиям с положительной оценкой мудрости стариков утверждается, что не все старые люди мудры и обладают опытом (9 %):

A testa bianca spesso cervello manca. Invecchiando, impazzendo. È difficile condurre il can vecchio a mano.

в) Противопоставление молодости и старости (6 %).

Chi sguazza in gioventù, stenta in vecchiaia. Chi ride in gioventù, piange in vecchiaia. Le bravate di gioventù, le paga la vecchiaia.

г) Нежеланный возрастной этап и отказ его спокойно принять. Кроме того, страх остаться в старости одному (6 %):

Dai sessanta in su, non si contano più. Chi ha cinquanta carnevali, si può metter gli stivali. In gioventù sfrenato, in vecchiaia abbandonato.

д) Люди в годах могут обладать отрицательными качествами характера, в первую очередь скупостью. Данная черта присуща национальному характеру итальянцев, а в старости проявляется еще сильнее. Включает 4 % пословиц:

Chi da giovane ha un vizio, in vecchiaia fa sempre quell'uffizio. Ogni cosa scema in vecchiezza fuor che l'avarizia. Il vecchio è avaro perché sa ciò che costa il denaro.

Среди паремий с положительной оценкой выделяются следующие тематические подгруппы.

а) Старый человек воплощает собой мудрость и знания. Часто в данных пословицах рекомендуется обращаться за советом к человеку преклонного возраста как к хранителю многолетнего опыта:

Consiglio di vecchio é aiuto di giovane. Cane vecchio non abbaia invano. Gli anni dan senno.

Данная группа включает 22 % от общей выборки пословиц и является самой многочисленной из пословиц с положительной коннотацией зрелого возраста.

б) Советы тем, кто хочет жить долго и иметь беззаботную старость, при этом акцент ставится на бережное отношение к здоровью: *II vecchio che sicura, cent'anni dura. Se vuoi vivere cent'anni non eccedere mai nel vestire e nel mangiare.Chi lavora in gioventù, riposa in vecchiaia. Chi patisce in gioventù, gode in vecchiaia.*

Данная группа пословиц и поговорок включает 10 % от общей выборки.

в) Старость – тот возраст, который необходимо почитать. Пословицы содержат наставления о необходимости уважать людей преклонного возраста. В данную группу входит 4 % пословиц:

Dio e vecchi si devono onorare. È bello invecchiare dove si onorano i vecchi. Non maltrattare gli anziani se vuoi essere trattato gentilmente quando lo sarai tu.

г) Значимость старого человека в обществе (4 %):

Una famiglia che ha presso di sé un anziano ha presso di sé il più bello degli ornamenti e il più prezioso dei tesori. Vale più un vecchio in un canto che un giovane in un campo. Bisognerebbe esser prima vecchi, poi giovani.

д) Старость как возраст, которому также свойственны бодрость и энергия. Главное – быть молодым сердцем и душой (3 %)*: Si può essere vecchi e conservare giovane il cuore. L'uomo invecchia, mailcuore è sempregiovane. Capra vecchia bene sbrocca.*

е) Принятие старости (3 %): *L'ultima cosa che si ha da fare è il morire. La vecchiaia è bella, peccato che duri poco.*

Таким образом, паремии отражают общественное сознание, принятые в обществе нормы морали, поведения, знания о мире и место человека в нем. Результаты проведенного анализа свидетельствуют, что англоговорящий лингвосоциум воспринимает старость спокойнее, число паремий с положительной репрезентацией престарелого возраста в английском языке больше, чем в итальянском (58 % и 46 %). Это можно объяснить следующим фактом: особой чертой англичан считается проявление манер, дистанцированности и сдержанности, что является результатом хорошего воспитания и свидетельствует об умении владеть собой. Они не такие импульсивные и эмоциональные, как итальянцы, и уступают им в экспрессии своих чувств. Англичане довольно осмотрительны в поступках и речи, предпочитают отказаться от категоричных и осуждающих высказываний. Итальянцы же склонны к эмоциональности, драматизму и употреблению преувеличенных и приукрашенных фраз.

Характерной чертой двух языковых картин является указание на мудрость и наличие бесценного опыта людей старшего возраста, следует отметить, что в английском языке указанная тематическая группа является самой многочисленной (46 % − английский и 22 % − итальянский).

Достаточно большими по объему в обоих языках являются тематические группы об ослабевании умственных способностей людей преклонного возраста, их интеллектуальном спаде (16 % английских и 9 % итальянских пословиц). Близкими по количеству в обоих языках являются группы паремии, которые содержат высказывания о неизбежности смерти, страхом перед ней (9 % − английский и 6 % − итальянский). В пословицах и поговорках отмечается также плохое настроение и дурной характер стариков, в итальянском отдельно подчеркивается такая отрицательная черта, как скупость (7 % английских и 4 % итальянских пословиц). Кроме того, в английском и итальянском языках были обнаружены паремии, в которых отражено противостояние молодости и старости. В английском языке упор делается на непонимание поколений, их разногласия, в то время как в итальянском сообщается о том, что в молодости человек наслаждается временем, ни о чем не заботится, а в старости ему приходится «не сладко» (3 % и 6 % соответственно).

Национально-специфичным для итальянской лингвокультуры является негативное отношение к преклонному возрасту из-за физиологических изменений организма: человек становится слабым, появляются болезни, исчезает красота (29 %). Паремии данной тематической группы в английском языке представлены меньшим числом (7 %). Несмотря на то, что итальянских пословиц и поговорок с положительной оценкой данного периода жизни меньше, чем в английском, они все же разнообразнее. Данные тематические группы представлены советами людям о том, как прожить длинную жизнь (10 %), назидательными пословицами об уважении к старшим и значении в обществе (по 4 %), паремиями об энергии стариков (3 %).

Как видим, главными характеристиками старого человека в паремиологическом представлении двух лингвокультур является наличие мудрости и опыта. Однако в то же время сообщается и о негативных интеллектуальных изменениях в пожилом возрасте. Что касается остальных тематических групп, они либо равны, либо отсутствуют в другом языке.

Литература

1 Воркачев, С. Г. Культурный концепт и значение / С. Г. Воркачев. – Краснодар : Кубанский гос. техн. ун-т, 2003. – С. 268–276.

2 Савенкова, Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты / Л. Б. Савенкова. – Ростов н/Д: изд-во Рост. ун-та, 2002. – 240 с.

3 Черданцева, Т. З. Итальянско-русский и русско-итальянский краткий фразеологический словарь / Т. З. Черданцева. – М. : Независимая газета, 1994. – 144 с.

4 Allen, R. Allen’s Dictionary of English Phrases / R. Allen. – London: Penguin Books, 2008. – 832 p.

5 Speake, J. The Oxford Dictionary of Proverbs / J. Speake. − 5th ed. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 625 p.

УДК 811.111’42:070

К. Г. Кузнецова

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ КАК ЭЛЕМЕНТА ЖАНРА «ЭКСПЕРИМЕНТ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается жанр современного англоязычного медийного дискурса «эксперимент», а в частности его структурная часть «заголовок». Проводится анализ характерных лексических, синтаксических и лексико-синтаксических черт заголовков жанра с определением в процентном отношении наиболее и наименее

часто используемых языковых единиц (слов, выражений) и конструкций. Освещаются грамматические особенности заголовков жанра «эксперимент» в дискурсе англоязычных СМИ.

В результате широчайшего распространения Интернета и телевидения и доступности их практически каждому аудитория современных СМИ неуклонно возрастает, что сделало масс-медиа одним из важнейших общественных институтов, так называемой «четвёртой властью». Подобная влиятельность порождает высокую конкуренцию между средствами массовой информации и их отдельными представителями, что, в свою очередь, вынуждает медийное пространство непрерывно эволюционировать, оставаясь актуальным для изучения, в том числе в жанровом аспекте.

В процессе поиска и совершенствования способов передачи информации свойства, функции, смысловые задачи жанровой системы медийного дискурса меняются в связи с существенной деформацией способов взаимодействия аудитории и информационных потоков, демонстрируя интерференцию, ассимиляцию из нежурналистского пространства, появление новых гибридных форм. В результате происходит возникновение новых жанров медийного дискурса, одним из ярких представителей которых является жанр «эксперимент».

Главная характерная особенность и основной признак данного жанра – отказ журналиста от позиции наблюдателя, лишь описывающего происходящие вокруг события; напротив, экспериментатор собственноручно организует либо принимает персональное участие в какой-либо нетривиальной ситуации и лишь затем излагает её ход и (или) результаты читателю (например, *“I tried to work all day in a virtual reality headset and it was horrible”, “Neighbours are asked to smile as part of social experiment in UK communities”, “Would you hand your email address to a stranger? Social experiment shows how fraudsters can use it to find crucial information about you in just minutes”*– заголовки некоторых статей в данном жанре). Подобное нетривиальное событие, ситуация позволяют проверить, исследовать и продемонстрировать предполагаемые, но скрытые взаимосвязи и явления [1, с. 207–208] в окружающем мире в интересной для аудитории и уникальной форме.

И хотя темы экспериментов могут касаться абсолютно различных сфер (как повседневных – питания, личного здоровья, отношений с окружающими, хобби и др. – так и глобальных, например, экологии, тенденций развития культуры и информационных технологий, социальных механизмов в обществе), принадлежность той или иной газетной статьи к жанру «эксперимент» можно с высокой вероятностью определить уже по её заголовку. Такое «предварительное распознавание» может понадобиться как рядовому читателю, интересующемуся материалами именно в данном жанре, так и учёному-лингвисту при научных исследованиях в сферах филологии, журналистики; при составлении жанровых подборок материалов прессы, текстовых корпусов и т. д.

Для выявления характерных черт заголовков статей в жанре «эксперимент» в англоязычном публицистическом дискурсе нами был проведён анализ языковых особенностей более чем 80 заголовков публикаций соответствующего жанра – материалов официальных сайтов англоязычной прессы (The Guardian, The Times, The Daily Mail, Times Higher Education, The Observer, The Independent), затрагивающих различную тематику. Были определены наиболее частотные лексические жанровые «маркеры», а также характерные синтаксические и грамматические конструкции для подобных заголовков.

Так, в почти половине всех рассмотренных заголовков присутствовали существительные «experiment» (32,4 %) либо «challenge» (13,5 %). Например, *“Do you know how often your smartphone is sharing personal data? Results of* ***experiment*** *shock the public”*, “*The energy* ***challenge****: can our writer cut his energy use at home by half?”*

Среди глаголов высокая частотность (16,2 %) была характерна для лексической единицы «try» *("Our writer **tried** the "Red Carpet treatment" loved by Hollywood celebrities and share whether it's indeed show-stopping*", *"I **tried** the diets of the rich and famous").* Неоднократно, хотя и ощутимо реже (около 3 % рассмотренных случаев) был использован глагол «discover» *("What I **discovered** when I went vegan for 30 days").*

В процессе анализа заголовков статей в жанре «эксперимент» была обнаружена несомненная языковая связь последнего с местоимениями первого лица. В примерно половине (47,5 %) всех заголовков при сообщении главного действующего лица эксперимента или обстоятельств последнего использовалось хотя бы одно из таких местоимений ("***My** experiment opting out of big data made **me** look like a criminal", "Can **our** writer live without Facebook for a month?").* Примерно в четверти (24 %) случаев при конкретизации изложенных выше параметров использовались общее описание действующего лица (лиц) либо имена собственные и местоимения третьего лица *("Less attractive men are more polite and don't send naked photos": **A single woman** reveals what happened when **she** swiped right to EVERY man on Tinder for a week", "**Jack Monroe's** ready-meal challenge").* В остальных рассмотренных случаях главное действующее лицо (лица) эксперимента в заголовке не указывалось вовсе, и личные либо притяжательные местоимения относительно него не употреблялись *("Experiment in using TV as a science lab for research").*

В отношении других частей речи (например, прилагательных, наречий) повторения какой-либо лексической единицы более двух раз в исследованном материале не наблюдалось.

Среди лексико-синтаксических «маркеров» жанра «эксперимент» в заголовке можно уверенно выделить конструкции типа *what-clause.* Они могут являться как частью сложноподчинённого предложения – при этом наиболее частотны обороты вроде *What happened when … / What [somebody] discovered when ("**What happened when** I tried to learn Toki Pona in 48 hours using memes")* – так и членами простого предложения, например, входить в subject-clause *("I liked everything I saw on Facebook for two days. **Here's what it did to me**"* – в примере в предложении выделено подлежащее целиком*).* Подобные конструкции были обнаружены в примерно пятой части (21,6 %) изученного материала.

Также 13,5 % всех рассмотренных заголовков содержали или целиком представляли собой следующую конструкцию: *"how* + лицо-экспериментатор + экспериментальное действие" *("How my son and I became game programmers – kind of", "How I swam the English Channel")* либо же содержали *how-clause* с результатом эксперимента *("I quit liking things on facebook for two weeks. Here's **how it changed my view of humanity**").*

В качестве синтаксических особенностей заголовков статей жанра «эксперимент» можно упомянуть достаточно распространённое (10,8 % материала) использование вопросительных конструкций, дающих представление о задаче, поставленной в ходе эксперимента, либо его процессе *(Reduce rubbish challenge: has our writer cut her waste to zero?", "Can these 36 questions make you fall in love with anyone?", "A week off from Facebook? Participants in Danish experiment like this").*

Несколько раз (2,7 %) в заголовках материалов жанра была отмечена конструкция вида "gerund + результат в Past Simple/Present Perfect"; с такой же частотностью использовалась комбинация герундия с некоторым периодом времени или обозначением регулярности действия *("**Drinking** three litres of water a day* (регулярность) *took ten years off my face <…>* (результат)*", "**A year** of **ethical living** revisited").*

Все лексические, синтаксические и лексико-синтаксические «маркеры» жанра «эксперимент» в заголовке могут свободно комбинироваться: так, присутствие в заголовке двух и более жанровых маркеров (любых типов) было отмечено примерно в пятой части всех рассмотренных случаев. Например, *"The energy challenge: can our writer*

cut his energy use at home by half?" содержит такие маркеры жанра, как существительное *challenge*, притяжательное местоимение первого лица *our* и вопросительная конструкция, говорящая о задаче эксперимента.

Как бы то ни было, в некоторых случаях (около 5 %) обнаруживалось отсутствие вышеописанных «маркеров» в заголовке статьи *("I took my kids offline", "Mother courage: being pregnant on the frontline").*

Наряду с вышеизложенными характерными чертами заголовков в газетных статьях жанра «эксперимент» можно обозначить некоторые грамматические особенности, а именно частотность использования в заголовках тех или иных временных форм глагола (либо инфинитива). Так, в наибольшем количестве случаев в заголовках использовались глаголы в Past Simple (37,8 %) и Present Simple (24,3 % изученного материала): *"Cicada 3301: I* ***tried*** *the hardest puzzle on the internet and* ***failed*** *spectacularly", "Experiment* ***allows*** *scientists to 'read' volunteers' thoughts".* К менее частотным случаям можно отнести использование Present Perfect (5,4 %), инфинитива без *to* и Past Continuous (около 3 % для каждой из форм): *"****Has*** *Liz Truss* ***tried*** *looking after six toddlers? I* ***have****", "My 50th-birthday challenge:* ***swim*** *a mile a day for 50 days", "Drinking three litres of water a day took ten years off my face: Sarah, 42,* ***was hoping*** *to solve her headaches and poor digestion... just look what else happened".* При этом в некоторых заголовках наблюдается комбинация различных временных форм глагола: *"My year of no spending* ***is*** *over – here's how I* ***got*** *through it".*

Из всего исследованного материала примерно пятая часть заголовков (21,6 %) не содержали глагола вообще: *"My vegan experiment: 30 days without meat, dairy, eggs & honey".* В 8,1 % случаев глаголы и глагольные формы присутствовали, однако не давали чёткого представления о содержании эксперимента и не описывали действия и события во время него: *"Book clubs with a difference – have you tried Slow Reading?".*

Определённой грамматической особенностью можно назвать наблюдавшееся в некоторых заголовках опущение глаголов-связок и вспомогательных глаголов (*"Working standing up: why we spend our lives sitting?"* – опущен вспомогательный глагол *do*). Однако данное явление не является чертой именно жанра «эксперимент», а присуще публицистическому дискурсу в целом [2, с. 78], следовательно, не может служить критерием распознавания данного жанра в совокупности других представителей дискурса СМИ.

Таким образом, заголовки статей жанра «эксперимент» в англоязычном медийном дискурсе имеют ряд характерных особенностей, знание которых может значительно облегчить распознавание и поиск материалов данного жанра. Среди данных черт есть как лексические (использование существительных experiment и challenge, глаголов try, discover и местоимений первого лица), так и синтаксические (вопросительные конструкции в заголовке, дающие представление о задаче, эксперимента, конструкции вида gerund + результат в Past Simple/Present Perfect, комбинация герундия с обозначением некоторого периода времени или регулярности действия), а также лексико-синтаксические (обороты с использованием what, в том числе what-clause, how-clause конструкции). Все лексические, синтаксические и лексико-синтаксические «маркеры» жанра «эксперимент» в заголовке могут свободно комбинироваться, находясь в одном заголовке в количестве двух и более. Достаточно редким, но реальным случаем является полное отсутствие в заголовке характерных вышеупомянутых черт, что затрудняет нахождение такой статьи (при ориентации поисков именно на «эксперимент») либо классифицирование её как представителя жанра без более глубокого чтения.

Среди грамматических особенностей заголовков «эксперимента» в англоязычном медийном пространстве можно выделить наибольшую частотность Past Simple и Present Simple по сравнению в другими временными формами глагола, если последний присутствует в заголовке. Значительно реже используются Present Perfect, инфинитив без частицы *to* и Past Continuous. При этом в некоторых заголовках комбинируются две или более различных временных форм глагола.

Многие заголовки статей в жанре «эксперимент» не содержат глаголов вовсе либо, что более редко, присутствующие глаголы и глагольные формы не дают представления о содержании именно эксперимента и не описывают действия и события во время него.

Для наиболее успешного поиска и распознавания материалов в жанре эксперимент без чтения самих статей следует руководствоваться всей совокупностью изложенных выше характерных черт и иметь в виду возможность исключительных случаев: как отсутствия специфических жанровых признаков в заголовке (тогда предположение о жанре и содержании статьи следует делать, исходя из общего смысла заголовка), так и присутствия в заголовке статьи, не соответствующей упомянутому жанру, того или иного «маркера» эксперимента. Вероятность исключения второго типа значительно снижается при одновременном присутствии в названии статьи двух и более лексических, синтаксических либо лексико-синтаксических черт заголовка жанра «эксперимент».

Литература

1 Тертычный, А. А. Жанры периодической печати : учеб. пособие / А. А. Тертычный. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2011. – 320 с.

2 Мункуева, Н. Э. Лексические и морфологические особенности заголовков английских газет [Электронный ресурс] / Н. Э. Мункуева, Н. А. Янькова // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: эл. сб. ст. по мат. XXXIV студ. междунар. научн.-практ. конференции № 23(34) [электронная версия]. – Новосибирск : Изд. АНС «СибАК». – 2017. – № 23 (34) – Ч. 2. – С. 78–80. – Режим доступа: https://sibac.info/archive/meghdis/23(34).pdf. – Дата доступа: 09.04.2018.

УДК 272-9"1962-1965"

А. В. Кузьменкова

ВТОРОЙ ВАТИКАНСКИЙ СОБОР

Статья посвящена важнейшей теме в истории христианства, в частности, католичества периода XX века, в которой будут рассмотрены цели, задачи и результаты Второго Ватиканского собора.

Изменения, с которыми столкнулась католическая церковь в 60-х годах XX века, связаны с избранием нового Папы Ионна XXIII в 1959 году. Именно ему принадлежит инициатива созыва Собора, на котором решились бы актуальные для того времени вопросы, касающиеся католической церкви. Так, уже через несколько месяцев после своего избрания, Папа официально объявил о своем намерении созвать Собор. В своей энциклике «Ad Petri Cathedram» им были сформированы и изложены основные цели Собора: «Развитие католической веры, обновление христианской жизни, приспособление церковной дисциплины к нуждам и обычаям нашего времени…» [1]

После его официального заявления началась подготовка к самому созыву: была сформирована Предподготовительная Комиссия, которая помимо установления задач Собора, занималась рассылкой приглашений на него.

Сложности в подготовке начались уже с непосредственно самих ожиданий от Собора. Сформировалось две стороны, мнения которых отличались коренным образом: первые – так называемые «интегристы», которые и занимались составом Подготовительных Комиссий, хотели свести обновления католической церкви к минимуму, то есть, не приветствовали каких-либо радикальных реформ. Вторые – «прогрессисты», наоборот, приветствовали обновления церкви.

Отношение Русской Православной Церкви к созыву Собора было довольно неоднозначным. С одной стороны, представители Русской Церкви уже на тот момент обладали экуменистическим опытом, а с другой исходя из исторического опыта обеих церквей, было вполне понятно нежелание Православной Церкви сотрудничать с Католической. Подтверждением тому является выступление Святейшего Патриарха Алексея Симанского: «По существующим каноническим законам Православная Церковь не имеет права участвовать в этом Соборе, а также направлять своих представителей в качестве гостей или наблюдателей, наоборот, мы приняли меры, заявил Патриарх, которые могли бы приуменьшить значение Собора. Так, Патриархия намерена активизировать свою деятельность по сближению с экуменическим движением путем расширения контактов, участия в конференциях в качестве наблюдателей» [2, с. 93].

Однако спустя некоторое время в отношениях двух церквей начали происходить позитивные изменения. Так, было организовано несколько встреч накануне созыва Собора, в результате которых Русская Церковь все-таки приняла приглашение от другой стороны, но, с одной небольшой оговоркой: что деятельность всего Собора не будет политизирована, в частности, никаких антикоммунистических заявлений. В результате чего, Православная Церковь направила нескольких своих наблюдателей на Ватиканский Собор.

11 октября 1962 года состоялось открытие Второго Ватиканского Собора, где присутствовало около 2 500 участников, среди которых два других ответвления христианства – представители православной и протестантской церквей. Всего состоялось 4 сессии.

В начале выступления Папы, им была объявлена главная задача Собора, в которой говорилось о сохранении и более действенным изложении священного наследия христианского учения.

Одним из первых вопросов, который обсуждался на Соборе, был вопрос «О священной литургии», где излагались положения об обновлении служения, приближенным к современности: «Обряды пусть блистают благородной простотой, будут ясны благодаря своей краткости, избегают бесполезных повторов и соотносятся со способностями верных к пониманию; как правило, они не должны нуждаться в длинных объяснениях» [3, с. 26].

Также важнейший пункт касался самой Церкви, а точнее – ее единства. Споры возникали в несогласии православной и протестанской церквей в главенстве католической церкви, как в одном из условий экуменического движения: «…А для того, чтобы этот Епископат был един и неделим, Он поставил во главе других Апостолов блаженного Петра и в нём заложил постоянное и зримое начало и основание единства веры и общения.1 Это учение об установлении, непрерывности, значении и смысле священного Первенства Римского Понтифика и о его безошибочном учительстве Священный Собор вновь излагает всем верным…» [3, с. 18].

Поскольку ни один из представленных на Соборе вопросов не был решен, комиссия приняла решение об открытии второй сессии.

3 июня 1963 года умер папа – Иоанн XXIII и его приемником стал Павел VI, которому принадлежала дальнейшая роль в решение Соборных вопросов. Дату открытия второй сессии он назначил на 29 сентября.

Как и планировалось, вторая сессия была открыта 29 сентября 1963 года, где присутствовало около 2400 человек. Папой были произнесены вступительные слова, в которых он обозначил цели Собора, помимо обновленческих идей важными были пункты возобновления единства христиан, а также диалог католической церкви с другими религиозными учреждениями.

Был затронут вопрос экуменизма, как один из важных и актуальных на тот момент. Как известно, католическая церковь не состояла во Всемирном Совете церквей, который был создан еще в 1948 году. Желание о признании ее главенствующей среди других христианских церквей мешало ей сделать важный шаг на встречу интеграционными

процессам. Однако, католической церкви пришлось все-таки пересмотреть свои взгляды, поскольку в ее религиозной политике прослеживалось межцерковное единство.

Однако, в традиционном для католической церкви стремлении ко главенству, итальянский кардинал выразил условия, в которых римская церковь все равно ставилась выше остальных: «Ибо лишь через Католическую Церковь Христову, представляющую собою всеобщее орудие спасения, можно получить всю полноту спасительных средств. Мы верим, что одному лишь Собору апостолов, во главе которого стоит Пётр, Господь вверил всё богатство Нового Завета» [3, с. 147].

Небольшое место уделялось вопросу, который касался средств массовой информации, как важному идеологическому инструменту, благодаря которому католическая церковь могла бы осуществлять пропагандирующей миссию: «Поскольку Католическая Церковь была основана Христом Господом для того, чтобы принести спасение всем людям, она сознаёт необходимость проповедовать Евангелие и потому считает своим долгом провозглашать спасительную весть также при помощи средств массовой коммуникации и учить людей их правильному использованию. Поэтому Церкви принадлежит прирождённое право пользоваться и владеть этими средствами в той мере, в какой они необходимы или полезны для христианского воспитания и для всякого дела спасения душ» [3, с. 54].

В последний день сессии 4 декабря 1963 года папа принял документы «О священной Литургии» и «О средствах массовой информации». На этом вторая сессия была закрыта.

Третья сессия была открыта 14 сентября 1964 года. Особенностью стало то, что на нее допустили к участию женщин (католиков).

Рассматривался вопрос «О религиозной свободе», который сразу же встретил массу негодования со стороны «интегристов»; они считали, в постановлении отсутствует четкое определение свободы, которое может трактоваться разными людьми в искаженном виде: «Настоящий Ватиканский Собор заявляет, что человеческая личность имеет право на религиозную свободу. Эта свобода состоит в том, что все люди должны быть свободны от принуждения со стороны как отдельных лиц, так и социальных групп, а также какой бы то ни было человеческой власти, дабы благодаря этому в религиозных вопросах никого не заставляли действовать против своей совести…» [3, с. 285].

Также важнейшим стал вопрос о «Восточных католических церквях», где подчеркивалось то, что, несмотря на различия между собой в обрядах и богослужениях, они, все равно, остаются подчиненными Римскому Понтифику. 21 ноября была официально закрыта третья сессия.

Четвертая, заключительная, сессия была открыта 14 сентября 1965 года. Началась с рассмотрения вопроса «О церкви в современном мире»: «Поэтому Второй Ватиканский Собор, глубоко исследовав тайну Церкви, без малейшего колебания обращается уже не только к чадам Церкви и ко всем призывающим имя Христово, но и ко всем людям в целом, желая изложить всем своё понимание присутствия и деятельности Церкви в современном мире» [3, с. 378]. Здесь обсуждались вопросы о положении человека в современном мире, о церкви и признании человека, о достоинстве человеческой личности и некоторые другие. Как видно, большая роль уделялась гуманистическим вопросам, а именно: месту человека в современном мире.

Важным для католической церкви был пункт «О миссионерстве»: здесь говорилось о том, что современные странствующие должны следовать миссии Христа, добиваясь этого путем нищеты и самопожертвования. Начало же миссионерства зависит от самой церкви: эта деятельность распространяет веру и основывается на вселенском единстве.

В целом, в результате заключающей сессии были доработаны многие пункты и приняты официально. Однако одним из самых важных итогов было снятие взаимных

анафем, которые были наложены еще в 1054 году между католической и православной церковью. Это явилось очень значимым событием в жизни обоих церквей, которые пришли к такому решению спустя несколько веков.

8 декабря состоялась церемония закрытия Собора.

В целом, на протяжении Второго Ватиканского собора прослеживается тенденция со стороны католической церкви к обновлению, либерализации, и главное экуменистическим стремлениям, что является очень важным на пути сближения с другими христианскими церквями.

Литература

1 Интернет-ресурс (URL:http://www.pravenc.ru/text/149919.html).

2 Роккуччи А. Русские наблюдатели на Втором Ватиканском Соборе // Второй Ватиканский собор. Взгляд из России: Материалы конференции, М., 30 марта – 2 апреля 1995 г. / Пер. с итал., франц. – В.П. Гайдука и др. – М. : ИВИ РАН, 1997. – С. 109.

3 Документы II Ватиканского собора. Москва: Паолине, 1998 г. Пер. Андрея Коваля. 589 с.

УДК 364.62:316.362-053.4-056.264

М. А. Кузьменкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье раскрыты особенности психологической помощи семьям, воспитывающих старших дошкольников с речевыми нарушениями. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей родительского отношения к старшим дошкольникам с речевыми нарушениями. Описаны результаты эффективности коррекционно-развивающей программы гармонизации родительского отношения к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Рождение ребенка с речевыми нарушениями связано с эмоциональными переживаниями родителей и близких родственников. Оказание психологической помощи семьям позволяет оптимизировать проблемы личностного и межличностного характера. Главной целью работы психолога с семьями, имеющими детей с речевыми нарушениями, является изменение самосознания родителя, а именно формирование у них позитивного восприятия ребенка. Адекватность позиции позволяет родителю обрести новый жизненный смысл, гармонизировать взаимоотношения с ребенком, повысить собственную самооценку, оптимизировать самосознание [1, с. 6].

На первом этапе организации психологической помощи семьям, воспитывающим старших дошкольников с речевыми нарушениями необходимо было провести диагностическое исследование. Изучение особенностей отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 148» г. Гомеля. В исследовании приняли участие 40 семей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста, из них 50 % составили семьи, воспитывающие детей с речевыми нарушениями, 50 % составили семьи с детьми без речевых нарушений.

Для исследования особенностей отношения родителей к старшим дошкольникам с нарушением речи был применен тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина.

На рисунке 1 представим результаты исследования по шкале «Симбиоз» у родителей, воспитывающих детей с речевыми нарушениями, и родителями детей без речевых нарушений (в %).

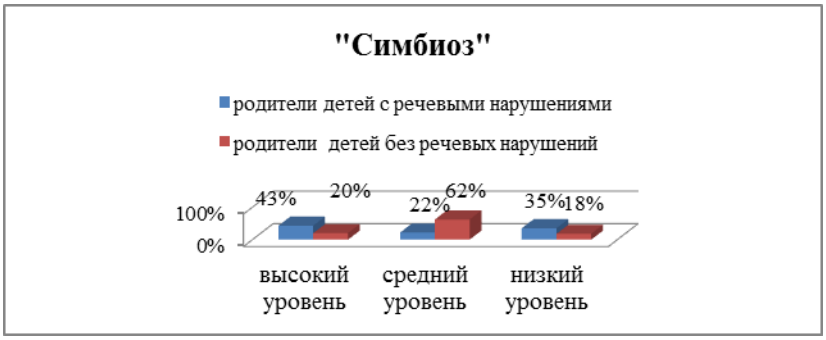


Рисунок 1 – Результаты исследования по шкале «Симбиоз»
у родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста

Согласно данным, представленным на рисунке 1, у родителей детей с речевыми нарушениями преобладает либо высокие, либо низкие значения по шкале «симбиоз». 43 % родителей не может установить психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности. Родитель полностью растворяется в проблемах ребенка, постоянно ощущает тревогу. Такая родительская любовь искажает возможности личностного развития ребенка. В результате такого воспитания формируется эгоистическая личность, не способная к проявлению любви к близким. 35 % родителей детей с речевыми нарушениями, напротив, устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботятся, взваливают вопросы воспитания ребенка, заботу о нем на других взрослых (чаще всего бабушек). У большинства же родителей, воспитывающих детей без речевых нарушений (62 %), выявлен нормальный уровень по шкале «симбиоз».

С помощью критерия φ*-углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия (при $\rho \leq 0{,}01$) между родителями детей с речевыми нарушениями и родителями детей без речевых нарушений по шкале «Симбиоз». Таким образом, родителей детей с речевыми нарушениям с низким уровнем симбиоза статистически значимо больше, чем родителей детей без нарушения речи.

На рисунке 2 представим результаты исследования по шкале «Маленький неудачник» у родителей, воспитывающих детей с речевыми нарушениями, и родителями детей без речевых нарушений (в %).

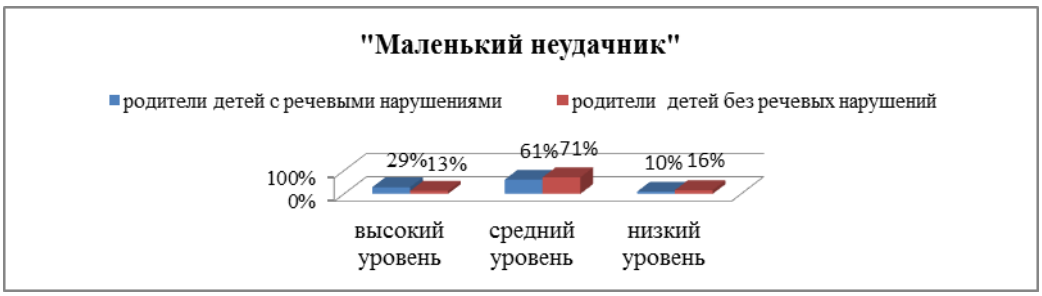


Рисунок 2 – Результаты исследования по шкале «Маленький неудачник»
у родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста

Согласно данным, представленным на рисунке 2, у большинства родителей независимо от состояния здоровья их детей (61 % у родителей детей с речевыми нарушениями

и родителей детей без речевых нарушений) выявлены средние баллы по данной шкале. У 29 % родителей детей с речевыми нарушениями и 13 % родителей детей без речевых нарушений продемонстрировали высокие баллы по данной шкале, что является признаком того, что взрослый считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся такому взрослому несерьёзными, и он игнорирует их. Родители имеют стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. 10 % родителей детей с речевыми нарушениями и 16 % родителей детей без речевых нарушений неудачи ребенка считают случайными и верят в него.

С помощью критерия φ*-углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия (при $\rho \leq 0{,}01$) между родителями детей с речевыми нарушениями и родителями детей без речевых нарушений по шкале «Маленький неудачник». Таким образом, родителей детей с речевыми нарушениями с высоким уровнем инфантилизации статистически значимо больше, чем родителей детей без нарушения речи.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения дальнейшей работы психолога с семьями, воспитывающими детей с речевыми нарушениями, направленной на коррекцию родительского отношения к детям с речевыми нарушениями. Поэтому на втором этапе организации психологической помощи семьям, воспитывающим старших дошкольников с речевыми нарушениями необходимо была разработана коррекционно-развивающая программа, целью которой являлась гармонизация родительского отношения к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, формирование навыков эффективного взаимодействия с ребенком.

В коррекционной работе с родителями применялись методы позитивной психотерапии, арт-терапии, видеотренинга, дискуссии, беседы, лекции, круглые столы. Для семей с проблемами детско-родительских отношений, очень важна групповая работа, поскольку, с одной стороны, позволяет увидеть сходность многих семей, а с другой – работа в группе позволяет получить поддержку от людей со сходными проблемами [2, с. 2].

На заключительном этапе эмпирического исследования была проведена повторная диагностика родителей детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями после их участия в коррекционно-развивающей программе, по той же методике, что и на констатирующем этапе исследования.

На рисунке 3 представим результаты исследования по шкале «Симбиоз» у родителей детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования (в %).

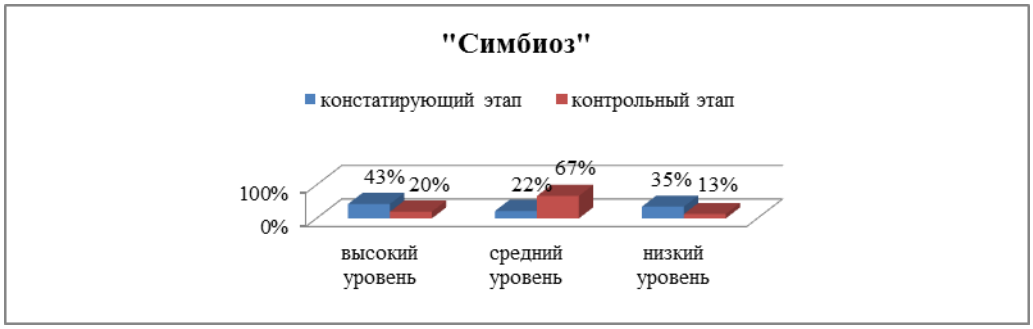


Рисунок 3 – Результаты исследования по шкале «Симбиоз» родителей детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования

Согласно данным, представленным на рисунке 3, в ходе проведения коррекционно-развивающей работы удалось оптимизировать психологическую дистанцию, устанавливаемую родителями при общении с детьми. Снизилось процентное соотношение родителей с 43 % до 20 %, у которых существуют затруднения в установлении

психологической дистанции между собой и ребенком, а также процентное соотношение родителей (с 35 % до 13 %), которые устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком. В то время как возрос процент родителей (с 22 % до 67 %) с нормальным уровнем психологической дистанции.

С помощью критерия φ*-углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия (при $\rho \leq 0{,}01$) у родителей детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе по шкале «Симбиоз» которые свидетельствуют о повышении уровня симбиотических отношений с ребенком родителей старших дошкольников с речевыми нарушениями после проведения коррекционной работы.

На рисунке 4 представим результаты исследования по шкале «Маленький неудачник» у родителей детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования (в %).

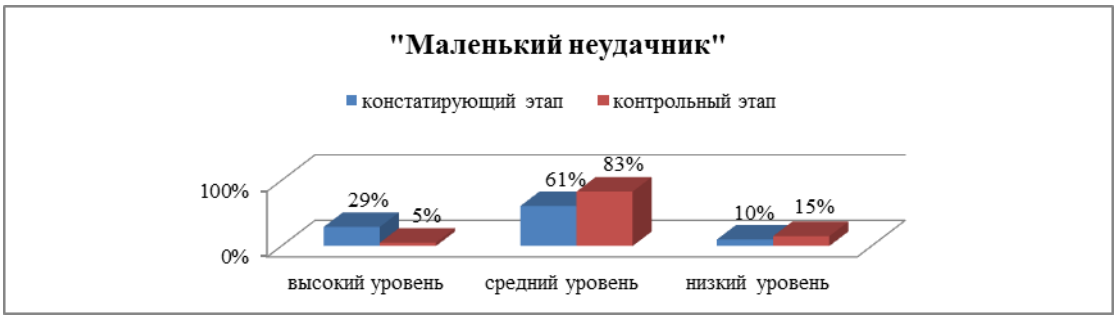


Рисунок 2.13 – Результаты исследования по шкале «Маленький неудачник» родителей детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования

Согласно данным, представленным на рисунке 4, снизился процент родителей, которые считают ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу (с 29 % до 5 %). С 10 % до 15 % возрос процент родителей, которые верят в собственного ребенка, а его неудачи считают случайными и верят в него.

С помощью критерия φ*-углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия (при $\rho \leq 0{,}01$) у родителей детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе по шкале «маленький неудачник» которые свидетельствуют о повышении уровня восприятия ребенка родителями старших дошкольников с речевыми нарушениями после проведения коррекционной работы.

Таким образом, сопоставление данных констатирующего и контрольного этапа исследования, их статистическая обработка, доказали эффективность разработанной коррекционно-развивающей программы, направленной на гармонизацию родительского отношения к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, формирование навыков эффективного взаимодействия с ребенком, развитие способности принимать, понимать, поддерживать позитивный «Я-образ» ребенка с речевыми нарушениями.

Литература

1 Ткачева, В. В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис …канд. псих. наук : 19.00.10 / В. В. Ткачева ; Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. – Нижний Новгород., 2005. – 439 с.

2 Ткачева, В. В. Психологическая помощь семьям, воспитывающих детей с отклонениями в развитии : автореф. дис. … канд. псих. наук : 19.00.10 / В. В Ткачева; Московский государственный открытый педагогический университет. – М., 1999. – 24 с.

УДК 94:342.542.5:342.36“18/19”

А. В. Кулеш

ТРАНСФОРМАЦИЯ КРЕСТЬЯНСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИМПЕРАТОРСКОЙ ВЛАСТИ ОТ ВЕЛИКИХ РЕФОРМ ДО НАЧАЛА 20 ВЕКА

Статья посвящена такому явлению, как трансформация крестьянских представлений об императорской власти на фоне коренных преобразований во всех сферах жизни государства. Задача состоит в том, чтобы отразить этот процесс, как исторически объективный и вполне естественный.

К началу XX века русское крестьянство переживало коренные трансформационные процессы, в том числе – мировоззренческие. Чаще исследователи, делают свой акцент на 1905 год, как переломный. Однако, многие процессы формировались за долго до событий 1905 года. Интересен в данной связи вопрос: в силу чего, отношение крестьян от боязни, раболепия перед «помазанником божиим» и его сакрализации в прошлые века, резко трансформировалось в противоположную сторону к началу XX века?

Крестьянские представления о власти, во многом были связаны с религиозным восприятием окружающей действительности ибо «Всякая власть – от Бога». Специфика отношения крестьян к монаршей особе нашла свое отражение в понятии «наивного монархизма», выработанного ещё советской историографией. Историки полагали, что данное понятие проистекает из того, что « непонимание классовой сущности самодержавия» и является «следствием отсутствия политического опыта, непросвещенности и воздействия официальной пропаганды» [1, с.137]. Акцент постоянно делался на то, что крестьяне верили в «доброго Царя». Спорить об этом можно много, однако никакая устойчивая идеология не сможет укорениться и существовать долгое время, если она не имеет в своей основе мощной опоры в действительной жизни. Существовали объективные исторические причины такой веры в монарха. Б. Н. Миронов считает, что «наивный монархизм» «отнюдь не был наивным, так как народ активно использовал свой монархизм в борьбе за свои интересы» [2, с.134].

Однако, крестьянская верность Государю вряд ли не может считаться наивной по некоторым причинам:

1) дореволюционные правоведы (Л. А. Тихомиров, П. Е. Казанский и пр.) рассматривали ее как неотъемлемый элемент монархической государственности, важнейший принцип самодержавного управления [3, с. 336–395];

2) начиная с московских царей, верховные правители по существу разделяли народные убеждения по поводу своей власти. В конце XIX – начале XX в. уверенность Императоров в своём полном единении с народом нашла свое отражение в теории «народного самодержавия», ориентировавшейся, во многом, на допетровскую монархию. К числу её апологетов можно отнести Александра III, и позднее Николая II [2, с.152]. Императоры весьма искренне верили в божественную природу своего властного положения. В своём собственном понимании Император был как раз тем, чем «наивно» считали его крестьяне.

Важным элементом политической культуры крестьян считалась как раз сакрализация Царя. По П. Е. Казанскому, священность царской власти выражалась в единой вере Царя и народа; в том, что Император являлся официальным главой Русской Православной Церкви, Помазанником Божиим. Хотя был, в то же время, ограничен каноническими рамками Православной Церкви и ответственен перед Богом; в том, что Царь воплощал нравственно-религиозные идеалы [3, с. 367–369].

Власть Государя носила также и патерналистский характер. Б. Н. Миронов отмечает: «Государь свои отношения с подданными строил “по-отечески”: наказывал согрешивших, поощрял верных и прилежных, прислушивался к мудрым советникам. Отсюда проистекало общее наименование подданных – “сирота”, то есть беспомощный, бесприютный, одинокий, бедняк, а находившихся на службе – “холоп”, то есть слуга, покорный, безответный» [2, с.117]. Во многом источником патернализма монарха могли быть патриархальные отношения в семье и общине.

В пореформенный период 1860–70-х гг., вслед за социально-экономическими изменениями, трансформацию переживали и представления крестьянства о власти. Они также ускорили процесс эрозии сословного строя государства. Во многом этой трансформации способствовало возрастание уровня межсословной социальной мобильности сельского населения, а также развитие капиталистических отношений в Российской империи. Постепенно начинает формироваться классовая структура общества.

Из ряда факторов, повлиявших на коренную трансформацию крестьянских представлений о верховной власти, можно выделить основные:

- развитие капиталистических отношений и постепенное увеличение числа крестьян, имеющих частную собственность. Постепенно повышается общий уровень политической грамотности населения страны, в том числе и сельского. Играли свою роль так же и негативные проявления капитализма (растущий имущественный разрыв межу богатыми и бедными, опасность кризисов, трудности конкуренции и необходимость постоянного роста (особенно для настоящих или бывших крестьян);
- повышение социальной мобильности сельского населения. Особенно из деревни в город для трудоустройства. Тем самым, выходцы из деревни подвергались сильному влиянию городской культуры во многих, в том числе негативных её проявлениях;
- становление и развитие политических движений, ставящих целью трансформацию или же демонтаж существующего строя (особенно левого толка). В свою очередь, они занимались активной пропагандой своих идей, в частности и в крестьянской среде (народники, неонародники и т. д.);
- кризис институциональной и личной (императора) легитимности, который особенно остро проявился в правлении Николая II.

Таким образом, трансформация крестьянских представлений об императорской власти на фоне коренных преобразований во всех сферах жизни государства в целом – исторически объективный и вполне естественный процесс, который опирается на множество внешних и внутренних факторов. Под их влиянием к началу XX века условный «наивный монархизм» серьезно пошатнулся в сторону политических требований к конкретному адресату, несмотря на всю его «богоизбранность».

Литература

1 Бородкин, Л. И., Структура политического сознания крестьянства в годы первой русской революции: Опыт применения контент-анализа и ЭВМ на материалах уральских губерний / Л. И. Бородкин, И. К. Кирьянов // Математические методы изучения массовых источников: сб. науч. трудов. – М., 1989.

2 Миронов, Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII–начало XX в.) / Б. Н. Миронов: в 2 томах. Том 2. – 3-е изд., испр., доп. – СПб.: «Дмитрий Буланин». – 583 с.

3 Казанский, П. Е. Власть Всероссийского Императора / Е. П. Казанский. – М. : ФондИВ, 2007. – 600 с.

УДК 159.9.075

Е. М. Кунделева

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена взаимосвязи ценностных и профессиональных ориентаций личности в старшем школьном возрасте. А также содержит результаты и основные выводы полученные в ходе проведения эмпирического исследования взаимосвязи профессиональных и ценностных ориентаций личности в старшем школьном возрасте.

Ценностные и профессиональные ориентации старшеклассников являются одной из актуальных проблем в настоящее время, так как осознанность молодежи при выборе профессионального пути, стабильность и целостность их ценностных установок, определяет не только будущее одной конкретной личности, но и во много оказывает влияние на функционирование и развитие общества в целом.

Рассматриваемой теме посвятили свои работы многие авторы, в частности: Л. И. Божович, А. Е. Голомшток, [1] Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Н. С. Лейтес, А. В. Иващенко, Л. В. Зубова [2], Л. И. Рувинский, Д. Б. Эльконин.

Под ценностными ориентациями рассматривается система личностных установок по отношению к существующим в данном обществе материальных и духовным ценностям.

Сущность ценностных ориентаций обусловлена настоящими социальными отношениями, в которые подключена личность человека во время своей жизнедеятельности. Основание ценностных ориентаций как внутренних основ деятельности имеет связь с вырабатыванием системы значений. В основании ценностных ориентаций лежат общие ценностные представления, отражающие общественный и личный опыт личности, его разнообразные связи с наиболее важными сторонами реальности. Являясь структурными элементами вербального сознания, ценностные ориентации действуют как безупречные критерии оценки, а именно как методы рационализации поведения.

Профессиональные ориентации старшеклассников характеризуются познавательными и профессиональными интересами, потребностью в труде, способностью строить жизненные планы, общественной активностью.

Профессиональное самостоятельное определение молодого человека или подростка сейчас большим количеством авторов понимается как значительная сторона всеобщего процесса формирования личности. Профессиональная ориентация характеризуется как единая система, которая состоит из взаимно связанных элементов, соединенных единством цели и цельностью управления. Предпочтение в выборе профессии и уровень осуществления жизненных планов старшеклассников имеют большую зависимость от общественных условий, особенно от общей образовательной степени родителей. Чем выше уровень образования у родителей, тем большая вероятность, что их дети захотят продолжить процесс обучения после окончания школы и что такие планы будут реализованы.

Исследование с целью установления взаимосвязи ценностных и профессиональных ориентаций старшеклассников, проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 35 города Гомеля» в нем приняли участие 120 человек в возрасте 16–18 лет.

В результате исследования была выявлена статистически значимая взаимосвязь ($r = 0,43$; $p < 0,05$) между ценностной ориентацией здоровье и типом профессии человек – природа. Тип профессий человек–природа также значительно коррелирует, с такими шкалами методики М. Рокича, как: красота природы и искусства ($r = 0,42$) уверенность в себе ($r = 0,44$) и рационализм ($r = 0,43$)

Наличие таких взаимосвязей может свидетельствовать о том, что испытуемые предпочитающие профессии типа человек – природа проявляют себя как уверенные

в себе люди, склонные к созерцанию. Для таких испытуемых характерно бережное отношение к природе, умение и желание заботиться о животных, стремление к здоровому образу жизни. Обнаружена значимая взаимосвязь (r = 0,40) между типом профессий человек–техника и ценностными ориентациями уверенность в себе и воспитанность. Это может быть обусловлено тем, что профессии типа человек–техника требуют от работника сосредоточения дисциплинированности. Тип профессий человек-человек, коррелирует с красотой природы и искусства (r = 0,42), уверенностью в себе(r = 0,42), рационализмом (r = 0,41), воспитанностью (r = 0,42) и такой ценностной ориентацией, как нетерпимость к недостаткам других (r = 0,46)

Такое сочетание значимых взаимосвязей свидетельствует, что старшеклассники, выбирающие профессии этого типа проявляют такие качества, как творчество и целеустремленность. Можно сказать о том, что ребята выбравшие данный тип профессий демонстрируют высокий уровень коммуникабельности, способны к сотрудничеству и командной работе. Однако присутствие корреляции типа профессий человек – человек с ценностной ориентацией нетерпимость к недостаткам других может говорить нам об эмоциональности и слабой стрессоустойчивости таких испытуемых. Была выявлена значимая взаимосвязь (r = 0,42; p < 0,05) между типом профессии человек – знаковая система и ценностной ориентацией воспитанность, что с высокой вероятностью говорит о том, что учащиеся, предпочитающие этот тип профессий, обладают такими качествами как тактичность, уважение к другим, исполнительность и ответственность. Значима, взаимосвязь типа профессий человек – художественный образ с такими ценностными ориентациями, как: здоровье (r = 0,40) красота природы и искусства (r = 0,45) рационализм (r = 0,43) воспитанность (r = 0,42) и нетерпимость к недостаткам других (r = 0,43) что позволяет предположить, что испытуемые, сделавшие свой выбор в пользу данного типа, стремятся ко всестороннему личностному развитию, имеют способность к творческому, нестандартному мышлению. Для них характерна такая черта, как увлеченность. Наличие корреляции данного типа профессии с ценностной ориентацией нетерпимость к недостаткам других может указывать на вспыльчивость и эмоциональность таких испытуемых.

Таким образом, установлена взаимосвязь ценностных и профессиональных ориентаций старшеклассников.

Литература

1 Голомшток, А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / А. И. Голомшток. – М. : Педагогика, 2009. – 311 с.

2 Иващенко, А. В., Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности / А. В. Иващенко, Л. В. Зубова. – Оренбург, 2010. – 150 с.

УДК 316.454.3:616.89-008.444.9:316.622:343.988-053.6

Е. П. Курлович

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЯ БУЛЛИНГА И ВИКТИМНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме буллинга среди современных подростков. В статье дается определение понятию «буллинг», описываются гендерные особенности проявления буллинга, а также психологические особенности подростков, ставших жертвами буллинга. Автором приводятся и анализируются основные результаты исследования взаимосвязи проявления буллинга и виктимности личности в подростковом возрасте.

На протяжении многих лет представители различных научных направлений: социологии, медицины, политологии, психологии – исследуют проблему насилия и агрессии. Масштаб данных явлений не перестает удивлять. На проблему насилия среди учеников все чаще обращают внимание учителя в школе. Первыми исследователями в этом направлении являются ученые Скандинавии, обследовав тысячу учеников в возрасте от семи до одиннадцати лет, исследователи получили такие данные: 23 % детей подвергаются издевательствам со стороны одноклассников. Испанские исследователи приводят данные о 17 %–21 % распространенности этого явления. Ирландские специалисты говорят, что «…10 % детей регулярно подвергаются насилию со стороны сверстников раз в неделю и чаще, а 55 % – эпизодически». Американцы подсчитали, что в их школах примерно 11 % детей периодически подвергается давлению со стороны других детей, а 13 % детей часто сами оказывают такое давление [1].

Дэвид Лейн и Эндрю Миллер определяют буллинг как длительный процесс сознательного жесткого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям) [2, с. 15]. Однако, говоря о школе, следует сказать, что буллинг проявляется не только в детских взаимоотношениях, но также и в системе отношений «учитель / взрослый – ребенок». Школьное насилие включает в себя различные действия обидчика по отношению к жертве, но все они направлены, как отмечает И. Г. Малкина-Пых, на унижение посредством эмоционального, физического, экономического или сексуального насилия и агрессии [3, с. 320].

Исходя из исследований как зарубежных (Д. Лэйн, Д. Олвеус, В. Бесаг), так и российских (И. С. Кон, И. С. Бердышев, О. А. Маланцева) ученых, занимающихся изучением гендерных особенностей, можно выделить следующие отличительные признаки буллинга в подростковом возрасте:

– различия в формах проявления у представителей женского и мужского пола;

– особенности проявления буллинга у мальчиков связаны с мальчишеской нормативной культурой;

– буллинг у представителей мужского пола связан, прежде всего, с борьбой за власть;

– буллинг со стороны девочек более персонализирован, психологически направлен и гораздо более эмоционально деструктивен;

– девочкам в силу гендерных особенностей труднее справиться с проблемой буллинга [4, с. 227].

Для подростков, ставших жертвами буллинга, характерно следующее: притворяются больными, чтобы избежать похода в школу; боятся одни идти в школу и домой, просят проводить их на уроки, опаздывают; поведение и темперамент меняются; явные симптомы страха, заключающиеся в нарушениях сна и аппетита, ночном крике, энурезе, заикании и нервном тике, нелюдимости и скрытности; частые просьбы дать денег, воровство; снижение качества учебы, потеря интереса к любимым занятиям; постоянные ссадины, синяки и другие травмы; молчаливость, нежелание идти на разговор; суицидальные намерения и как крайняя степень – суицид [2, с. 32].

Проблема профилактики виктимизации подростков является одной среди наиболее актуальных на современном этапе развития системы социального образования. В настоящее время в Беларуси реальность содержит множество угроз и опасностей, которые требуют от человека повышенной бдительности и осмотрительности. Теперь, когда преступная опасность увеличилась, угроза стать объектом обмана, мошенничества и нападения преступника увеличилась вместе с ней. Виктимность характеризует предрасположенность человека к тому, чтобы стать жертвой определенных неблагоприятных обстоятельств [5].

Актуальность этой темы объясняется необходимостью научного исследования связи виктимизации и буллинга у подростков, поскольку этот возраст является переходным в биологическом и социальном смысле. В биологическом – это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. В социальном – подростковая фаза является продолжением первичной социализации. Повышенная виктимизация подростков определяется не только их психофизическими качествами, но и их социальными ролями, местом в системе социальных отношений, занимаемой ими положением в семье [6].

Проблемами изучения виктимологических аспектов поведения занимались: М. Барриль, Б. Л. Гульман, В. С. Минская, О. М. Мойсюк, В. И. Плубинский, К. Уилсон, Л. В. Франк, Г. И. Чечель и другие.

В работах В. И. Загвязинского, Ф. А. Мустаевой, М. В. Шакуровой и других ученых выделены и рассмотрены ключевые понятия виктимологии и специфика социально-педагогической виктимологии. Актуальные вопросы профилактики нашли отражение в работах М. А. Галагузовой, С. А. Беличевой, А. В. Мудрика и других ученых, работавших в этой области.

Исходя из анализа опубликованных научных работ В. И. Загвязинского, Е. В. Азаркина, М. В. Шакуровой, посвященным проблемам виктимологии, можно сделать вывод, что деятельности по обучению подростков элементарным правилам безопасного поведения в нашем обществе на сегодня уделяется недостаточно внимания [5].

Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 32 г. Гомеля». Всего в исследовании приняли участие 100 учащихся 7–8-х классов, из них 50 мальчиков и 50 девочек. Возраст испытуемых – 12–13 лет (средний подростковый возраст).

Методы исследования: опросник «Smob» Х. Каспера, методика «Индекс реакций при ПТСР» Р. С. Пинуса, опросник «Диагностика склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой.

Анализируя результаты, полученные с помощью опросника «Smob» Х. Каспера, можно сделать такие выводы: общее число жертв буллинга в группе мальчиков – 28 (18 случаев буллинга I вида и 10 случаев буллинга II вида) или 56 % от общего числа группы; общее число жертв буллинга в группе девочек – 18 (6 случаев буллинга I вида и 12 случаев буллинга II вида) или 36 % от общего числа группы; буллингу I вида подвержено 36 % мальчиков и 12 % девочек. Эти подростки подвергаются собственно буллингу, осознанной травле; буллингу II вида подвержено 20 % мальчиков и 24 % девочек. Эти подростки оценивают отдельные события жизни как несправедливое, жестокое обращение с ними, происходящее не так часто, нерегулярно и продолжающееся не так долго, как при собственно буллинге. Таким образом, можно сделать вывод о том, что буллинг весьма распространен в подростковой среде. Собственно, буллингу и несистематическому жестокому обращению подвергаются больше мальчиков, чем девочек. Для девочек более характерны ситуации, которые оцениваются ими как жестокие и несправедливые происходящее не так часто, нерегулярно и продолжающееся не так долго. Наиболее часто встречающимися действиями буллинга среди мальчиков подросткового возраста являются: постоянная критика всего того, что говорит или делает подростков (36 %); угрозы на словах (32 %); физическое притеснение другими учениками (24 %); отбирание вещей (20 %). Наиболее часто встречающимися действиями буллинга среди девочек подросткового возраста являются: отсутствие желания у других ребят разговаривать с младшим школьников (24 %); прогоняют с рабочего места (28 %); плохие разговоры за спиной другими ребятами (24 %); высмеивание внешности или одежды (32 %).

Далее для выявления симптомов ПТСР у подростков применялась методика «Индекс реакций при ПТСР» Р.С. Пинуса позволяет заключить следующее:

– мягкая форма ПТСР в ситуации буллинга выявлена у 24 % мальчиков и у 12 % девочек;

– средняя форма ПТСР в ситуации буллинга выявлена у 32 % мальчиков и у 20 % девочек;

– тяжелая форма ПТСР в ситуации буллинга выявлена у 12 % девочек.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что осознанную травлю тяжелее переживают девочки, чем мальчики. Среди девочек подросткового возраста обнаруживаются дети с тяжелой формой ПТСР. И у мальчиков, и у девочек доминирующей формой ПТСР является средняя.

Для выявления предрасположенности к реализации различных форм виктимного поведения у подростков применялся опросник О.О. Андронниковой. Высокий уровень реализованной виктимности выявлен у 48 % мальчиков и 42 % девочек – они достаточно часто попадают в неприятные или опасные для здоровья и жизни ситуации, характеризуются стремлением к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера. Низкий уровень реализованной виктимности выявлен у 40 % мальчиков и 36 % девочек – они нечасто попадают в критические ситуации либо у них уже успел выработаться защитный способ поведения, позволяющий избегать опасных ситуаций. Средний уровень реализованной виктимности имеют 12 % мальчиков и 22 % девочек. Так, большая часть подростков характеризуются высоким уровнем реализованной виктимности.

Для оценки достоверных различий между группой мальчиков и группой девочек по проявлениям буллинга и виктимности применялся критерий U-Манна-Уитни. Таким образом, для мальчиков подросткового возраста более характерен I вид буллинга ($U = 12,5$ при $p \leq 0,05$); мягкая форма ПТСР ($U = 18$ при $p \leq 0,05$); выше склонность к агрессивному поведению ($U = 8,5$ при $p \leq 0,05$). Для девочек более характерная средняя форма ПТСР ($U = 16$ при $p \leq 0,05$); склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению ($U = 14,5$ при $p \leq 0,05$); склонность к гиперсоциальному поведению ($U = 22$ при $p \leq 0,05$).

Для выявления связи между проявлениями буллинга и виктимности личности у подростков применялся критерий линейно ранговой корреляции r-Спирмена. В результате корреляционного анализа выявлена связь между следующими параметрами:

– Буллинг I вида и Склонность к гиперсоциальному поведению ($r = 0,64$ при $p \leq 0,05$ – заметная положительная связь). Это означает, что девочки подросткового возраста, подвергающиеся осознанной травле в школе, характеризуются склонностью к гиперсоциальному поведению;

– Буллинг I вида и Реализованная виктимность ($r = 0,58$ при $p \leq 0,05$ – заметная положительная связь). Это означает, что мальчики подросткового возраста, подвергающиеся осознанной травле в школе, достаточно часто попадают в неприятные или опасные для здоровья и жизни ситуации, характеризуются стремлением к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера;

– средняя форма ПТСР и Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению ($r = 0,59$ при $p \leq 0,05$ – заметная положительная связь); Это означает, что девочки подросткового возраста, которые воспринимают события буллинга как сильный стрессовый фактор, боятся повторения подобного события, имеют навязчивые мысли, испытывают чувство вины, характеризуются склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению;

– мягкая форма ПТСР и агрессивному поведению ($r = 0,61$ при $p \leq 0,05$ – заметная положительная связь); Это означает, что мальчики подросткового возраста, которые боятся повторения буллинга, возбуждены (нервные), легко пугаются, имеют навязчивые мысли, проявляют отстраненность, характеризуются склонностью к агрессивному поведению.

Нами была разработана программа профилактики буллинга в подростковой среде.

Литература

1 Насилие в школах / Буллинг в Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ctv.by – Дата доступа: 10.03.2016 г.

2 Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая программа профилактики буллинга среди школьников / Р. Р. Калинина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 52. – С. 52–56.

3 Биктина, Н. Н. К проблеме виктимности личности подростка в современных исследованиях: сущность, виды, факторы возникновения и причины проявления / Н. Н. Биктина, А. Б. Баймешова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–2. – С. 17–23.

4 Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 296 с.

5 Лэйн, Д. А. / Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ZipSites.ru: бесплат. електрон. интернет б-ка – Дата доступа: 23.01.2016 г.

6 Бердышев, И. Е. Лекарство против ненависти / И. Е. Бердышев // Первое сентября. – 2005. – № 18. – 3 с.

УДК 316.622:316.48-053.6

А. В. Кутас

КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛИРОВАННОСТИ

Статья посвящена рассмотрению особенностей конфликтного поведения и социальной изолированности в подростковом возрасте. Эмпирическое исследование направлено на изучение социальной изолированности в подростковом возрасте и используемых стратегий при разрешении конфликтных ситуаций. В статье описываются стратегии поведения в конфликтной ситуации у подростков с разным уровнем социальной изолированности.

Увеличение конфликтных ситуаций в подростковой среде является одной из актуальных проблем современного общества. В этом возрасте у подростков появляется чувство взрослости, протестующий характер поведения, повышенная конфликтность с окружающими, которая проявляется в деструктивных формах поведения.

Для нашего исследования большой интерес представляют подходы к определению феномена конфликтного поведения. В работах Л. И. Божович, Л. С. Славиной, Б. С. Волкова, В. И. Илийчука конфликтное поведение рассматривается как результат внутренних и внешних противоречий между обществом, микросредой и самим человеком. Это результат внутренних и внешних противоречий между потребностью в самоутверждении и возможностью ее удовлетворения, между самооценкой и оценкой группы, между требованиями группы и собственными установками и убеждениями, то есть конфликтное поведение выступает как склонность человека к конфликту при взаимодействии личностных факторов и факторов внешней среды [1].

Исследователи К. Бютнер, Т. В. Драгунова, А. И. Захаров, Д. Г. Трунов, Л. Б. Филонов считают, что конфликты выступают в сфере взаимоотношений подростков с родителями и социальным окружением как способ самоутверждения, самореализации [2].

По мнению К. Н. Поливановой, конфликты порождают кризис подросткового возраста. Разрешение кризиса невозможно в старой системе отношений и поэтому обя-

зательно должно идти через конфликт, который в данном случае имеет положительное значение, он освобождает место для нового и направлен на разрушение старой системы отношений с миром [3].

Проблема изучения личностных особенностей изолированных подростков представляется чрезвычайно актуальной. Так, существует положение, согласно которому статус подростка в системе личных взаимоотношений является серьезной предпосылкой формирования его личности. Это, в первую очередь, связано с тем, что основным социализирующим фактором в подростковом возрасте выступает интимно-личностное общение со сверстниками. В случае изоляции, например в школьном коллективе, у такого подростка не удовлетворяется одна из важнейших социальных потребностей – потребность в общении. Личность может быть разрушена длительными отрицательными эмоциями, связанными с не включенностью подростка в систему социальных отношений, такими, как тревога, страх, неудовлетворенность, внутренняя напряженность, неуверенность, чувство одиночества, обида и другие. Следует учесть, что подростковый возраст имеет большое значение для развития личности и ее социализации [4].

И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан считают, что изолированные не очень уверенно чувствуют себя в классе, отношение к ним довольно безразличное, к ним не испытывают ни особой симпатии, ни особой неприязни. У социально изолированных подростков неблагополучное положение в классе, с ними никто не хочет действовать сообща, не хочет общаться. Это часто становится основной причиной их ухода из школы.

Л. И. Белозерова отмечает, что у большинства изолированных подростков осознание неблагополучия в отношениях с одноклассниками приводит к возникновению дискомфорта в данном коллективе. Это проявляется в возникновении чувства тревожности, в переживании одиночества, в острых аффективных реакциях [5].

Исследование с целью изучения конфликтного поведения и социальной изолированности в подростковом возрасте проводилось в ГУО «Средняя школа № 37 г. Гомеля», в нем приняли участие 90 человек в возрасте 13–16 лет.

Для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению была использована методика «Оценка способов реагирования в конфликте», разработанная К. Томасом.

При проведении эмпирического исследования было выявлено, что 31 % подростков имеют ведущей стратегию *компромисс*. Данным подросткам свойственны стремление урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки другого, поиск средних решений, когда никто много не теряет, но много и не выигрывает.

22 % подростков имеют выраженным типом поведения в конфликте *приспособление*. Они стремятся сохранить или наладить благоприятные отношения, обеспечить интересы партнера путем сглаживания разногласий, при этом готовы уступить, пренебречь собственными интересами, претензиями.

20 % подростков выбирают стратегию *избегание*, то есть для них характерно стремление не брать на себя ответственность за принятие решения, не видеть разногласий, отрицать конфликт.

Для 14 % подростков характерен тип поведения в конфликте – *соперничество*. Данным подросткам свойственно стремление защищать свои позиции и интересы, игнорирование интересов других, проявление эмоциональности и агрессивности в общении.

У 13 % подростков имеют ведущей стратегией в поведении, стратегию *сотрудничества*. Для данных подростков характерно стремление найти решения, полностью удовлетворяющих интересы обеих сторон в ходе открытого обсуждения, а также совместный и откровенный анализ разногласий в ходе выработки решений, инициатива, ответственность и исполнение распределяются по взаимному согласию.

Для определения уровня социальной изолированности у подростков была использована методика «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности лич-

ности» (Д. Рассел, М. Фергюсон).

Результаты исследования уровня социальной изолированности у подростков показали, что *высокий уровень* социальной изолированности выражен у 26 % подростков. Для подростков с высоким уровнем социальной изолированности свойственно то, что они испытывают трудности в самостоятельном принятии решений, редко берут инициативу на себя.

31 % подростков имеют *средний уровень* социальной изолированности. Это свидетельствует о том, что у подростков слабая инициатива во взаимодействии со сверстниками, наблюдается несамостоятельность в решении межличностных проблем, частые обращения за помощью ко взрослым и более слабый авторитет среди ровесников.

43 % подростков имеют *низкий уровень* социальной изолированности. Это говорит о том, что подростки не испытывают трудностей в самостоятельном принятии решений, часто берут инициативу на себя, у них более высокий авторитет среди ровесников.

Далее на основании данных представим в таблице, каким образом распределились показатели ведущих стратегий поведения в конфликте у подростков с разным уровнем социальной изолированности (в %).

Таблица – Количественные показатели ведущих стратегии поведения в конфликте у подростков с разным уровнем социальной изолированности (данные представлены в %)

Ведущие стратегии поведения в конфликте	Социальная изолированность		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Избегание	12	5	3
Компромисс	2	7	22
Приспособление	3	13	6
Соперничество	8	4	2
Сотрудничество	1	2	10

Из таблицы следует, что у подростков, которые используют стратегию поведения в конфликте – *избегание*, наблюдается высокий уровень социальной изолированности (12 %). Это указывает на то, что подростки, которые постоянно испытывают трудности в самостоятельном принятии решений, редко берут инициативу на себя и не стремятся занимать лидерские позиции, отказываются от реализации собственных интересов, не участвуют в принятии решения.

У подростков, которые используют стратегию поведения в конфликте – *компромисс*, наблюдается низкий уровень социальной изолированности (22 %). Это свидетельствует о том, что подростки, которые не испытывают трудностей в самостоятельном принятии решений, они практически не ощущают недостатка в общении, характеризуются, как общительные, нацеленные на совместную деятельность, в которой стремятся удовлетворить интересы всех сторон.

Для подростков, которые используют стратегию поведения в конфликте, – *приспособление* наблюдается средний уровень социальной изолированности (13 %). Это говорит о том, что подростки, у которых наблюдается слабая инициатива во взаимодействии со сверстниками, несамостоятельность в решении межличностных проблем, стараются сохранить или наладить благоприятные отношения, обеспечить интересы партнера путем сглаживания разногласий, готовы уступить, пренебречь собственными интересами и претензиями.

У подростков, которые используют стратегию поведения в конфликте – *соперничество*, наблюдается высокий уровень социальной изолированности (8 %). Это свидетельствует о том, что подростки, у которых наблюдаются трудности в самостоятельном принятии решений, активно стремятся защищать свои позиции и интересы, игнорируют интересы других, проявляют эмоциональность и агрессивность в общении.

Для подростков, которые используют стратегию поведения в конфликте – *сотрудничество* наблюдается низкий уровень социальной изолированности (10 %). Это указывает на то, что подростки, которые не испытывают трудностей в самостоятельном принятии решений, часто берут инициативу на себя, стремятся найти решения, полностью удовлетворяющих интересы обеих сторон в ходе открытого обсуждения.

На основании проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы.

Выделяют следующие особенности конфликтного поведения в подростковом возрасте: во-первых, конфликт является неотъемлемой частью становления личности, во-вторых, конфликтные ситуации возникают, прежде всего, в ближайшем социальном окружении; в-третьих, на уровень и характер конфликтности подростков существенно влияют особенности семейного воспитания.

В подростковом возрасте можно проследить следующие особенности социальной изолированности: у таких подростков наблюдается низкий уровень развития социальных и, в первую очередь, коммуникативных навыков, неконструктивное воспитание в семье приводит к формированию отрицательного опыта общения, который оказывает неблагоприятное влияние на отношения подростков с социальным окружением, у социально изолированных подростков выявлен сниженный уровень социальных контактов и самооценки, у таких подростков более слабый авторитет среди ровесников.

Анализ результатов исследования поведения в конфликте показал, что у подростков преобладает низкий уровень социальной изолированности, однако большую часть составляет средний и высокий уровень социальной изолированности. Наиболее часто в конфликтных ситуациях у подростков представлена стратегия компромисс. Наименее характерными стратегиями для членов группы являются стратегии сотрудничества и соперничества, то есть для подростков не характерно стремление уйти от конфликта, сделать вид, что конфликта нет.

В результате изучения ведущих стратегий поведения в конфликте у подростков с разным уровнем социальной изолированности, можно сделать вывод о том, что испытуемые с высоким уровнем социальной изолированности в большей степени склонны использовать стратегии избегание и соперничество. У подростков с низким уровнем социальной изолированности в большей степени проявляются стратегии поведения, как компромисс и сотрудничество. Стратегия приспособление наблюдается только при среднем уровне социальной изолированности.

Литература

1 Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2006. – 608 с.

2 Эльконин, Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под редакцией Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. – М. : Просвещение, 1967. – 315 с.

3 Поливанова, К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 9–10.

4 Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 289 с.

5 Регуш, Л. А. Наш проблемный подросток / Л. А. Регуш. – СПб.: Союз, 1999. – 487 с.

АВТОРЫ

Абышова Р. И. Кросс-культурные особенности представлений о семейных установках, ролевых ожиданиях и притязаниях в браке у студентов. Факультет психологии, магистрант. Научный руководитель Шатюк Т. Г., зав. кафедрой социальной и педагогической психологии, к.пед.н., доцент, тел. 57-94-79.

Авсиевич В. В. Особенности копинг-поведения подростков с риском суицидального поведения. Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Сильченко И. В., зав. кафедрой психологии, к. психол. н., доцент, тел. 57–81–39.

Адамовская В. Ю. Взаимосвязь отношения к опасности и переживание страхов и фобий в юношеском возрасте. Факультет психологии и педагогики, студент 3 курса. Научный руководитель Шатюк Т. Г., зав. кафедрой социальной и педагогической психологии, к.п.н., доцент, тел. 57-94-79.

Азявчикова Н. И. Специфика связи киберкоммуникативной зависимости и коммуникативной компетентности у подростков. Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Сильченко И. В., доцент кафедры психологии, к. психол. н., доцент, тел.57-81-39.

Аксёнчикова А. А. Названия растений в стихотворениях китайских поэтов Ли Бо и Ду Фу. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Коваль В. И., зав. каф. русского и общеславянского языкознания, д.ф.н., профессор, тел. 60-32-33.

Акыева Н. А. Комплекс неполноценности у магистрантов с разным уровнем невротизации. Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Щекудова С. С., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, к.псих.н., доцент, тел. 57–94–79.

Аниськов А. В. Аграрная политика большевиков в Беларуси в 1920-е годы. Исторический факультет, магистрант. Научный руководитель Зеленкова А. И., доцент кафедры славян и специальных исторических дисциплин, к. и. н., тел. 60-30-42.

Артюшкова Е. О. Явление переключения кода в рекламных текстах. Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Кирюшкина А. А., доцент кафедры романо-германской филологии, кандидат филологических наук, доцент, тел. 57-98-28.

Баборико Е. С. Проблема структуры бытия в философии с учётом онтологических критериев. Биологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Цацарин В. В., старший преподаватель кафедры философии, тел. 57-16-35.

Барановская Ю. В. Использование мнемотехнических приемов в обучении иноязычной лексике. Факультет иностранных языков, 1 курс. Научный руководитель Швайликова О. Е., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 57-97-04.

Батурина А. Е. Способы развития коммуникативной компетенции у учащихся при обучении английскому языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Матвеева М. С., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 57-97-04.

Белодед В. А. Зоометафора «*гусь*» в русском и китайском языках: семантика и этнокультурные коннотации. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Мельникова О. Н., доцент каф. русского и общеславянского языкознания, к.ф.н., доцент, тел. 60-32-33.

Белодедова М. А. Гендерные особенности стиля саморегуляции и мотивации достижения в юношеском возрасте. Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Одиночкина Е. В., ассистент кафедры социальной и педагогической психологии. 57–94–79.

Белых А. А. Взгляд на здоровье студентов через призму показателей аппарата кровообращения. Факультет физической культуры, 4 курс. Научный руководитель

Котовенко С. В., старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры, тел. 57-02-07.

Бельченко Ю. Г. Проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом у студентов. Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Соколова Э. А. доцент кафедры психологии, к.м.н., доцент, тел. 23-98-99.

Бова К. И. Ход боевых действий в арабо-израильской войне 1973 года. Исторический факультет, 3 курс. Научный руководитель Толочко Д. М., доцент кафедры всеобщей истории, к.и.н, доцент, тел. 60-74-90.

Бовтунова Н. А, Дудаль Н. Н. Различные аспекты удовлетворенности браком. Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Дудаль Н. Н., старший преподаватель кафедры психологии, магистр психологических наук, тел. 57-81-39.

Богаченко Р. Ю. Роль невербальных средств выражения воздействия в предвыборной речи политических деятелей. Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Богатикова Л. И., зав. кафедрой теории и практики английского языка, кандидат педагогических наук, доцент, тел. 57-97-04.

Боголюбская В.С. Социально-ценностное отношение обучающихся к изучению иностранного языка: историко-педагогический аспект. Факультет психологии и педагогики, аспирант 3-го года обучения. Научный руководитель Кадол Ф. В., зав. кафедрой педагогики, д.пед.н., профессор, тел. 60-75-31.

Большой Д. И. Толстовское религиозное движение перед революцией 1905 г. Исторический факультет, 3 курс. Научный руководитель Веремеев С. Ф., доцент кафедры истории славян и специальных исторических дисциплин, к.и.н., доцент, тел. 60-30-42.

Бондарь Н. О. Особенности психологического благополучия подростков с нарушением слуха. Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии. тел. 57-94-79.

Борисенко И. В. Некоторые археологические свидетельства христианизации земель Полесья. Исторический факультет, 3 курс. Научный руководитель Макушников О. А., профессор кафедры истории славян и СИД, д.и.н., профессор, тел. 60-30-42.

Бугаева Е. В. Взаимосвязь переживания страха и тревожности спортсменами и соревновательной результативности. Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель О. А Короткевич, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии. тел. 57-94-79.

Булина А. Л. Советская историография эпохи Ивана Грозного 1950–1960-х гг.: попытки десталинизации концептуальных подходов. Исторический факультет, 4 курс. Научный руководитель Макушников О. А., профессор кафедры истории славян и специальных исторических дисциплин, д.и.н., профессор, тел. 60-30-42.

Буткевич М. А. Прогнозирование: значимость для индивида, общества и государства в целом. Экономический факультет, магистрант. Научный руководитель Малахов Д. В., доцент кафедры философии, тел. 57-16-35.

Бычкова Е. А. Установление различий уровней тревожности и психосоматической симптоматики в зависимости от физической активности студентов. Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Крутолевич А. Н., доцент кафедры психологии, к. психол. н., тел. 57-81-39.

Вербицкий В.В. Особенности спортивного травматизма в регби. Факультет физической культуры, 4 курс. Научный руководитель Тозик О. В., доцент кафедры теории и методики физической культуры, канд. пед. наук, доцент, тел. 57-02-07.

Вербовская Е. А. Изучение психологической готовности к отцовству у юношей с различным типом отношений в родительской семье. Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Ткач Н. М., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57–94-79.

Ветошкина К. Н. Социальные и экономические проблемы глобальной значимости: сущность, возможные перспективы и пути решения. Филологический факультет, магистрант. Научный руководитель Малахов Д. В., доцент кафедры философии, тел. 57-16-35.

Волкова Е. В. Существующие подходы к формированию грамматических навыков. Факультет иностранных языков, 1 курс. Научный руководитель Швайликова О. Е., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 57-97-04.

Волкова И. С. Эмоциональное состояние работающих женщин среднего возраста. Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Соколова Э. А. доцент кафедры психологии, к.м.н., доцент, тел. 23-98-99.

Гавриленко А. А. Особенности копинг-поведения студентов с высоким уровнем эмоциональной дезадаптации. Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Сильченко И. В., зав. кафедрой психологии, к. психол. н., доцент, тел. 57-81-39.

Гавриленко Т. В. Застенчивость в подростковом возрасте. Факультет психологии и педагогики, 2 курс. Научный руководитель Соколова Э. А., доцент кафедры психологии, к.м.н., доцент. Тел. 57-81-39.

Гапоненко В. А. Спортивные единоборства в системе физического воспитания Факультет физической культуры, 4 курс. Научный руководитель Даниленко О. С., старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры, тел. 57-02-07.

Гарельская О. С. Использование игровых приемов на уроках английского языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Банникова Л. С., доцент кафедры теории и практики английского языка, кандидат педагогических наук, доцент, тел. 57-97-04.

Герасимёнок Е. В. Особенности проявления застенчивости у студентов с разным уровнем тревожности. Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Дудаль Н. Н., старший преподаватель, магистр психологических наук, тел. 57-81-39.

Геронина О. О. Древняя история и средневековье Витебщины в научном наследии А. П. Сапунова. Исторический факультет, 3 курс. Научный руководитель Алексейченко Г. А., заведующий кафедрой истории славян и специальных исторических дисциплин, к.и.н., доцент, тел. 60-30-42.

Глузд В. И. Традыцыі пахавальнай абраднасці Жлобіншчыны. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Новак В. С., зав. каф. белорусской культуры и фольклористики, д.ф.н., профессор, тел. 60-32-73.

Годунова Д. Г. Тест как средство контроля умений чтения на иностранном языке. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гуд В. Г., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 57-97-04.

Головейко В. В. О возможностях использования компьютерных программ на уроке английского языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Окунева Е. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 57-97-04.

Головко К. В. Личностные факторы «нейротизм» и «экстраверсия» и восприятие стресса. Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Крутолевич А. Н., доцент кафедры психологии, к. психол. н., тел. 57-81-39.

Горленко Е. В. Деловая игра как средство обучения иностранному языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 57-97-04.

Гормаш В. В. Создание танковых войск нацистской Германии во второй половине 1930-х годов: стратегическо-тактические и технические аспекты. Исторический факультет, 3 курс. Научный руководитель Бабков А. М., доцент кафедры всеобщей истории, к.и.н., доцент, тел. 60-74-90.

Горошко Н. С. Методика и практика стимулирования учебно-познавательной активности учащихся на уроках математики. Факультет математики и технологии про-

граммирования, 3 курс. Научный руководитель Зайцева И. Т., старший преподаватель кафедры педагогики, тел.60-75-31.

Господарева А. А. Идея восточнославянской цивилизации в концексте русской философии серебряного века. Экономический факультет, магистрант. Научный руководитель Малахов Д. В., доцент кафедры философии, тел. 57-16-35.

Григорьянц А. Ю. События 27–29 февраля 1988 года в городе Сумгаит Азербайджанской ССР. Исторический факультет, 4 курс. Научный руководитель Черепко С. А., заведующий кафедрой всеобщей истории, к.и.н. доцент, тел. 60-74-90.

Гринкевич О. О. Памятники эпиграфики и сфрагистики периода Киевской Руси, найденные в Гомельской области. Исторический факультет, 2 курс. Научный руководитель Макушников О. А., профессор кафедры истории славян и специальных исторических дисциплин, д.и.н., профессор, тел. 60-30-42.

Гусакова Е. Л. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Заочный факультет, 6 курс. Научный руководитель Одиночкина Е. В., ассистент кафедры социальной и педагогической психологии. 57-94-79.

Демидова Д. Я. Шотландский референдум о независимости. Исторический факультет, 2 курс. Научный руководитель Черепко С. А., заведующий кафедрой всеобщей истории, к.и.н. доцент, тел. 60-74-90.

Докукин А. Д. Філасофская скіраванасць твораў Алеся Разанава. Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Мельникова А. Н., доцент кафедры белорусской литературы, к.ф.н., доцент, тел. 60-32-40.

Дубоделова О. А. Специфика психологического благополучия подростков. Заочный факультет, 5 курс. Научный руководитель Щекудова С. С., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, к.пс.н., доцент, тел. 57–94–79.

Евменова Е. А. Развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. Заочный факультет, 5 курс. Научный руководитель Колтышева Н.И., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, к.пед.н., доцент, тел.57-94-79

Ермаков Е.С. Отношения между Конфедерацией и США до начала Гражданской войны (март-апрель 1861 г.). Исторический факультет. Магистрант 1 курса. Научный руководитель Черепко С. А., заведующий кафедрой всеобщей истории, к.и.н. доцент, тел. 60-74-90.

Ермоленко Н. Н. Социально-педагогическоесопровождение развитияодаренности младших школьников. Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Радионова В. И. канд. пед. наук, доцент, тел. 60-75-31.

Ерохова Е. С. Теоретический анализ проблемы эмоционального благополучия подростков с хроническими заболеваниями. Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Новак Н. Г., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, к.псих.н., тел. 57-94-79

Ершова А. Н. Особенности перевода фразеологизмов с именами собственными в художественном тексте. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Короткевич С. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел 57-97-04.

Есманчик К. А. Использование игровых приёмов на младшем этапе средней школы. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ловгач Г. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 57-97-04.

Жигалов Р. И. Торгово-экономические отношения Российской империи с Великобританией через призму таможенной политики второй половины XVIII века Исторический факультет, 2 курс. Научный руководитель Жихарев С. Б., доцент кафедры славян и специальных исторических дисциплин, к. и. н., тел. 60-30-42.

Заброцкая Л. В. Проблема выбора, связанная с экзистенциалом «страх», в литературе жанра чиллер. Филологический факультет, магистрант. Научный руководитель Малахов Д. В., доцент кафедры философии, тел. 57-16-35.

Завтрикова П. С. Метафорическое окружение посессивного комплекса «наш внутренний мир» (на материале Национального корпуса русского языка). Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Ничипорчик Е. В., профессор кафедры русского и общеславянского языкознания, д.ф.н., профессор, тел. 60-32-33.

Зенько Н. Н. Педагогический потенциал волонтерства. Факультет психологии и педагогики, аспирант 3-го года обучения. Научный руководитель Кадол Ф. В., зав. кафедрой педагогики, д.пед.н., профессор, тел. 60-75-31.

Зикеева А. Д. Особенности доверия к себе и к миру подростков из неполных семей. Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель О. А Короткевич, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии. тел. 57-94-79.

Золоткова М. Н. Деятельность психолога по развитию креативности в юношеском возрасте. Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Маркевич О. В., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

Ивкович А. С. К вопросу оптимизации двигательной активности учащихся старших классов Факультет физической культуры, магистрант. Научный руководитель Тозик О. В., доцент кафедры теории и методики физической культуры, канд. пед. наук., доцент, тел. 57-02-07.

Игнатенко М. В. «Медицинская проза» и «врачебная проза»: единство и борьба противоположностей. Филологический факультет, магистрант. Научный руководитель Афанасьев И. Н., заф. кафедры русской и мировой литературы, к.ф.н., доцент, тел. 60-32-40.

Игнатенко М. В. Вклад личности в науку: медики-ученые Ф. Г. Углов и Н. М. Амосов. Филологический факультет, магистрант. Научный руководитель Малахов Д. В., доцент кафедры философии, тел. 57-16-35.

Иотченко Е. А. Трактовка причин войны 1812 года российскими военными и политическими деятелями. Исторический факультет, 3 курс. Научный руководитель Веремеев С. Ф., доцент кафедры истории славян и специальных исторических дисциплин, к.и.н., доцент, тел. 60-30-42.

Казаков В. В. Развитие московской промышленности в конце XVIII – начале XIX вв. Исторический факультет, 2 курс. Научный руководитель Жихарев С. Б., доцент кафедры славян и специальных исторических дисциплин, к. и. н., тел. 60-30-42.

Казлова Н.І. Нацыянальны аспект антырэлігійнай прапаганды ў СССР у канцы 1920–1930-я гг. Гістарычны факультэт, магістрант. Навуковы кіраўнік Верамееў С. Ф., дацэнт кафедры гісторыі славян і спецыяльных гістарычных дысцыплін, к.г.н., дацэнт, тел. 60-30-42.

Калесник С. В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и защитных механизмов личности медицинского персонала хирургического профиля. Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Короткевич О. А., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии. тел. 579-479.

Калинина Е. И. Психологическая коррекция межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития. Заочный факультет, 6 курс. Научный руководитель Журавлева А. Е., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

Калинина Т. И. Особенности детско-родительских отношений подростков из однодетных и многодетных семей. Заочный факультет, 6 курс. Научный руководитель Журавлёва А. Е., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

Калиночкина Д. Л. Карьерная готовность молодых специалистов. Факультет заочный, 6 курс. Научный руководитель Ткач Н. М., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

Каменюкова О. А. Феномен двайніцтва ў аповесці Сержа Мінскевіча "Рок@Нат". Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Бредихина А. В., доцент кафедры белорусской литературы, к.ф.н., доцент, тел. 60-32-40.

Канаш О. В. Психологическая диагностика депрессии и невротизации медсестер со стажем работы более 10 лет. Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель Маркевич О. В., старший преподаватель кафедры общей психологии, тел. 57-94-79.

Кизило П. А. Применение аудиовизуальных средств для повышения мотивации к изучению иностранного языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 57-97-04.

Кирюшкина Е. А. Коммуникативно-прагматическое пространство говорящего субъекта. Факультет иностранных языков, 1 курс. Научный руководитель Кирюшкина А. А., доцент кафедры романо-германской филологии, кандидат филологических наук, доцент, тел. 57-98-28.

Клемин А. Е. Способы определения величины тренировочного отягощения при выполнении силовых упражнений. Факультет физической культуры, магистрант. Научный руководитель Старченко В. Н., доцент кафедры теории и методики физической культуры, канд. пед. наук, доцент, тел. 60-32-44.

Климович В. Ю. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся в учреждении дополнительного образования. Заочный факультет, 5 курс. Научный руководитель Шатюк Т. Г., зав. кафедрой социальной и педагогической психологии, к.п.н., доцент, тел. 57-94-79.

Клиновая В. С. Особенности защитно-совладающего поведения сотрудников МЧС. Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Лупекина Е.А., доцент кафедры психологии, к. психол. н., доцент, тел. 57-81-39.

Клюева Е. М. Геймификация как способ повышения мотивации учащихся. Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Богатикова Л. И., зав. кафедрой теории и практики английского языка, кандидат педагогических наук, доцент, тел. 57-97-04.

Ковалева А. В. Смысложизненные ориентации юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества. Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Журавлева А. Е., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-94-79.

Коноваленко А. В. Прасторава-часавая структура рамана "Той, каго ўдарылі па шчацэ". Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Бредихина А. В., доцент кафедры белорусской литературы, к.ф.н., доцент, тел. 60-32-40.

Копейкина Д. А. Роль воспринимаемой социальной поддержки в преодолении стрессовых и трудноразрешимых ситуаций. Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Крутолевич А.Н., доцент кафедры психологии, к. психол. н., тел. 57-81-39.

Кораблев Ю. Ю. Попытки реформирования православной церкви в Киевско-Галицкой митрополии на протяжении 16 в. Исторический факультет. Магистрант 1 курса. Научный руководитель Черепко С. А., заведующий кафедрой всеобщей истории, к.и.н. доцент, тел. 60-74-90.

Котляров Ю. П. Политика последних магистров Тевтонского ордена и его трансформация в Прусское герцогство. Исторический факультет. 3 курс. Научный руководитель Шиляев А. П., старший преподаватель кафедры всеобщей истории, тел. 60-74-90.

Котова В. В. Метафора как средство воздействия в англоязычных рекламных слоганах. Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Кирюшкина А. А., доцент кафедры романо-германской филологии, кандидат филологических наук, доцент, тел. 57-98-28.

Котова И. С. Акронимы в публицистическом стиле. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Сажина Е. В., декан факультета иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент, тел. 57-61-93.

Краснова М. В. Особенности мотивационно-волевой сферы спортсменов-дзюдоистов. Факультет психологии и педагогики, 3 курс. Научный руководитель Мельникова О. Н., старший преподаватель кафедры психологии, тел. 57-81-39

Круглова А. С. Грозненский нефтяной синдикат: история создания и деятельность в начале XX в. Исторический факультет, магистрант. Научный руководитель Жихарев С. Б., доцент кафедры славян и специальных исторических дисциплин, к. и. н., тел. 60-30-42.

Куделка Т. В. Культуроведческие трудности при обучении диалогическому общению в старших классах. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Селедцова Т. Б., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 57-97-04.

Кудряшова Ю. С. Концепт «старость» в паремиологическом фонде английского и итальянского языков. Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Кирюшкина А. А., доцент кафедры романо-германской филологии, кандидат филологических наук, доцент, тел. 57-98-28.

Кузнецова К. Г. Языковые особенности заголовков как элемента жанра «эксперимент» в англоязычном медийном дискурсе. Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Сажина Е. В., декан факультета иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент, тел. 57-61-93.

Кузьменкова А. В. Второй Ватиканский собор. Исторический факультет, 3 курс. Научный руководитель Черепко С. А., заведующий кафедрой всеобщей истории, к.и.н. доцент, тел. 60-74-90.

Кузьменкова М. А. Психологическая помощь семьям, воспитывающих старших дошкольников с речевыми нарушениями. Факультет психологии и педагогики, магистрант. Научный руководитель Шатюк Т. Г., зав. кафедрой социальной и педагогической психологии, к.п.н., доцент, тел. 57-94-79

Кулеш А.В. Трансформация крестьянских представлений об императорской власти от великих реформ до начала XX в. Исторический факультет, 3 курс, Научный руководитель Жихарев С. Б., доцент кафедры истории славян и специальных исторических дисциплин, к.и.н., доцент, тел. 60-30-42.

Кунделева Е. М. Взаимосвязь ценностных и профессиональных ориентаций личности в старшем школьном возрасте. Заочный факультет, 5 курс. Научный руководитель Певнева А.Н., старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, тел. 57-98-86.

Курлович Е. П. Взаимосвязь проявления буллинга и виктимности личности в подростковом возрасте. Факультет психологии и педагогики, 5 курс. Научный руководитель О. А Короткевич, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии. тел. 579-479.

Кутас А. В. Конфликтное поведение подростков с разным уровнем социальной изолированности. Факультет психологии и педагогики, 4 курс. Научный руководитель Щекудова С. С., доцент кафедры социальной и педагогической психологии, к.псих.н., доцент, тел. 57-94-79.

Научное издание

ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЫХ ′ 2018

Сборник научных работ

В четырех частях

Часть 3

Подписано в печать 01.10.2018. Формат 60х84 1/8.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 35,8
Уч.-изд. л. 31,18. Тираж 10 экз. Заказ 692.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.